

Äänekkäitä kuvia

Kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen
kuvataidekasvatuksen toimintatutkimus

Anni Toivonen

Taiteen maisterin opinnäytetyö
Kuvataidekasvatus / Taiteen laitos
Aalto-yliopiston taiteiden ja
suunnittelun korkeakoulu

2013

Tekijä	Anni Toivonen		
Työn nimi	Äänekkäitä kuvia. Kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen kuvataidekasvatuksen toimintatutkimus.		
Laitos	Taiteen laitos		
Koulutusohjelma	Kuvataidekasvatus		
Vuosi	2013	Sivumäärä 106	Kieli Suomi
<p>Tiivistelmä</p> <p>Taiteen maisterin opinnäytetyössäni tutkin, miten kriittisen feministisen pedagogiikan ja sukupuolisensitiivisen pedagogiikan toimintatapoja voi soveltaa kuvataidekasvatuksessa sekä miten em. toimintatavat toimivat käytännössä ujojen ja syrjäänvetäytyvien tyttöjen ryhmässä suomalaisen yläkoulun kontekstissa. Toteutin tutkimukseni toimintatutkimuksen menetelmin opetuskokeiluna Omaiset mielenterveystyön tukena -järjestön MiMi-projektissa, jossa tehdään taidelähtöistä ennaltaehkäisevää mielenterveystyötä nuorten parissa. Opetuskokeiluni oli osa MiMi-projektin ryhmätoimintaa helsinkiläisessä yläkoulussa, jossa ryhmään oli koottu ”ujoja ja syrjäänvetäytyviä tyttöjä”. Ryhmä kokoontui kevätlukukaudella 2013. Opetuskokeiluni sisälsi kahdeksan puolentoista tunnin mittaista viikkokokoonantumista.</p> <p>Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat kuvataidekasvatus, sukupuoli, intersektionaalisuus, kriittinen feministinen pedagogiikka ja sukupuolisensitiivinen pedagogiikka. Työni tärkein teoreettinen viitekehys on yhdysvaltalaisen bell hooksin kehittämä kriittisen feministisen pedagogiikan suuntaus, osallistava pedagogiikka. Sen lisäksi taustateoriani sisältävät sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa, postmodernia sekä feminististä kuvataidekasvatusta ja suomalaista koulu- ja tyttötutkimusta. Feminismi on läsnä työssäni poliittisena ajatusrakennelmana, jonka päämääränä on alistavien yhteiskunnallisten ja sosiaalisten valtasuhteiden näkyväksi tekeminen ja purkaminen.</p> <p>Tutkimusaineistoni sisältää opetuskokeilupäiväkirjan, opetuskokeiluun osallistuneiden nuorten nauhoitetun ryhmähaastattelun, kolmen ryhmäläisen nauhoitetut yksilöhaastattelut, videokuvaa yhdeltä opetuskokeilukerralta sekä ryhmäläisten toiminnan päätteeksi täyttämät MiMi-projektin palautelomakkeet. Analysoin aineistoni ensisijaisesti teemoittelemalla. Toissijaisena analyysimenetelmänä käytin diskurssianalyysia.</p> <p>Kehittelin kirjallisuuden pohjalta kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen kuvataidekasvatuksen toimintatapoja, joita testasin opetuskokeilussa. Osallistavan pedagogiikan menetelmät – äänen antaminen, dialogisuus, valtauttaminen, yhteisöllisyys sekä tunteiden ja ruumiillisuuden tunnustaminen osaksi kokonaisvaltaista ihmisyyttä opetustilanteissa – toimivat opetuskokeilussani enimmäkseen hyvin. Yhdistin näihin menetelmiin neljä kuvataidetehtävää, joiden kautta käsiteltiin identiteettiteemaa. Ryhmäläiset pitivät tehtävistä ja pohtivat niiden kautta oivaltavasti omaa itseään ja elämäänsä. Kehollisuus oli mukana opetuskokeilussani MiMi-työntekijöiden ohjaamina liike- ja draamaharjoituksina.</p> <p>Tutkimukseni johtopäätöksissä totean kehittämiäni kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen kuvataidekasvatuksen toimintatapojen vahvistaneen opetuskokeiluryhmäläisten itsetuntemusta, kehittäneen heidän vuorovaikutustaitojaan sekä auttaneen heitä muodostamaan myönteistä minäkuva.</p> <p>Avainsanat kuvataidekasvatus, sukupuolisensitiivinen, feministinen pedagogiikka, osallistava pedagogiikka, tyttötutkimus, sukupuoli, intersektionaalisuus, toimintatutkimus</p>			

Sisällys

1 Johdanto	7
1.1 Lähtökohdat	7
1.2 Tutkimuskysymykset	8
1.3 Opetuskokeilu MiMi-projektissa	9
1.4 Tutkimuksen raportoinnista	11
2 Keskeiset käsitteet ja teoria	15
2.1 Kuvataidekasvatus	15
2.2 Toistetut sukupuolet	16
2.3 Intersektionaalisuus, erot ja identiteetit	19
2.4 Kriittinen feministinen pedagogiikka	21
2.4.1 Juuret kriittisessä pedagogiikassa	21
2.4.2 Osallistavan pedagogiikan menetelmät	22
2.5 Sukupuolisensitiivinen pedagogiikka	24
2.6 Virallinen, informaali ja fyysinen koulu	25
3 Tutkimuksen perustelut ja aikaisempi tutkimus	27
3.1 Lainsäädäntö	27
3.2 Koulutuksen näennäinen sukupuolineutraalius	27
3.3 Koulutuksen sukupuolittuneisuus	29
3.4 Sukupuolittunut kuvataidekasvatus	30
3.5 Kriittinen feministinen ja sukupuolisensitiivinen kuvataidekasvatus	34
3.6 ”Hiljaiset tytöt” koulussa	36
3.6.1 Virallinen koulu	36
3.6.2 Informaali koulu	39
3.6.3 Ruumiillisuus ja seksuaalisuus	40
4 Tutkimuksen toteuttaminen	43
4.1 Tutkimusmenetelmät ja aineisto	43
4.1.1 Toimintatutkimus: opetuskokeilu ujojen ja syrjäänvetäytyvien tyttöjen MiMi-ryhmässä	43
4.1.2 Aineisto	44
4.1.3 Aineiston analyysimenetelmät	46
4.2 Kohti opetuskokeilua: kriittinen feministinen ja sukupuolisensitiivinen kuvataidekasvatus ujojen ja syrjäänvetäytyvien tyttöjen ryhmässä	47
4.3 Yhteistyötahojen kanssa työskentely	49
4.3.1 MiMi-projekti	49
4.3.2 Koulu	51
4.4 Ryhmä ja yhteisöllisyys	52
4.4.1 MiMi-ryhmä	52

4.4.2 Ryhmädynamiikka ja yhteisöllisyys	53
4.5 Toiminnan tilat.....	55
4.5.1 Virallisen ja informaalin koulun välimaastoissa.....	55
4.5.2 Tila ja valta	58
4.5.3 Opetuskokeilun fyysiset puitteet	59
4.6 Nuorten valtauttaminen.....	60
4.6.1 Ryhmän säännöt	62
4.6.2 Ryhmän tavoitteet	63
4.7 Äänen antaminen ja dialogisuus.....	65
4.7.1 Äänen antaminen.....	65
4.7.2 Dialogisuus ja sen edellytykset	67
4.8 Teemojen käsittely ja toiminnan muodot: kuvataide, keskustelu ja kehollinen työskentely.....	69
4.8.1 Ensimmäisen alateeman käsittely: kuvataidetehtävä ja keskustelu	70
4.8.2 Toisen alateeman käsittely: kuvataidetehtävä ja keskustelu	71
4.8.3 Kolmannen alateeman käsittely: tarina, kaksi kuvataidetehtävää ja keskustelut.....	74
4.8.4 Kehollinen toiminta opetuskokeiluni yhteydessä.....	80
4.9 Tunteiden käsittely opetuskokeilussani	83
4.9.2 Tunteiden käsittely toiminnan ohessa.....	84
4.10 MiMi-toiminnan ja opetuskokeiluni vaikutukset ryhmäläisiin.....	86
5. Johtopäätökset.....	91
5.1 Tutkimuskysymysten tarkastelu.....	91
5.1.1 Ensimmäinen tutkimuskysymys: Miten kriittisen feministisen pedagogiikan ja sukupuolisensitiivisen pedagogiikan toimintatapoja voi soveltaa kuvataidekasvatuksessa?	91
5.1.2 Toinen tutkimuskysymys: Miten em. toimintatavat toimivat käytännössä ujojen ja syrjäänvetäytyvien tyttöjen ryhmässä suomalaisen yläkoulun kontekstissa?.....	92
5.2 Tutkimuksen luotettavuus, relevanssi ja jatkotutkimuksen aiheet ...	94
Lähteet	96
Painetut lähteet	96
Verkkolähteet	99
Lait ja säädökset	100
Muut lähteet	101
Liitteet	102
Liite 1: Tutkimuslupapyyntö MiMi-ryhmäläisten huoltajille	102
Liite 2: Yksilöhaastattelun kysymykset teemoittain	104
Liite 3: MiMi-projektin kyselylomake	106



Michèle's mask

1 Johdanto

1.1 Lähtökohdat

Olen kuvataidekasvatuksen opintojeni alusta asti ollut kiinnostunut siitä, millaisessa suhteessa kasvatustyöni on minua ympäröivään yhteiskuntaan sekä toisaalta siitä, miten opetusryhmissäni voisin toteuttaa mahdollisimman tasa-arvoista pedagogiikkaa. Näkökulmaani ovat vaikuttaneet ainakin aikaisemmat opintoni Helsingin yliopiston kehitysmaatutkimuksen laitoksella sekä oma taustani kiusattuna ”erilaisena nuorena” itäuusimaalaisen pikkukaupungin peruskoulussa. Vaikka olen keskiluokkaisesta perheestä, etnisyydeltäni valkoinen suomalainen ja molemmat vanhempani ovat akateemisesti koulutettuja, olen lapsesta asti kokenut toiseuden kokemuksia erityisesti liittyen sukupuoleni ilmaisuun. Nämä kokemukseni ovat saaneet minut pohtimaan sitä, millaisena maailma näyttäytyy erilaisista taustoista katsottuna sekä sitä, miten kouluinstituutio voisi nykyistä paremmin edistää tasa-arvoa yhteiskunnassamme.

Tein taiteen kandidaatin tutkielmani *Arjessa muutoksen avain – Sukupuolijärjestelmä koulussa ja kuvataideopetuksessa* vuonna 2011: tarkastelin Suomessa tehtyjä koulututkimuksia, joissa tuotiin näkyväksi sukupuolten välistä epätasa-arvoa ja sen ilmenemismuotoja koulun kontekstissa. Tutkimuksia on Suomessakin tästä aiheesta tehty paljon, ja silti ainakin omassa opettajankoulutuksessani sukupuolitietoinen lähestymistapa, joka pyrkii sukupuolten välisen epätasa-arvon purkamiseen, on ollut hyvin vähän näkyvillä. Tutkimukset ovat varmaankin osittain tästä syystä tähän asti lähinnä keskittyneet epäkohtien tuomiseen näkyviksi, ja opetuskäytäntöjen muuttamiseen pyrkivät tutkimukset ovat vielä Suomessa harvassa.

Sukupuolten välisen epätasa-arvon lisäksi minua kiinnostavat myös muut eroja ja valtahierarkioita tuottavat rakenteet. Tässä tutkimuksessani näkökulma onkin kandidaatin tutkielmani lähtökohtia laajempi ja huomioin sukupuolen lisäksi muun muassa etnisyyden, yhteiskuntaluokan ja seksuaalisen suuntautumisen tuottamat rakenteelliset erot.

Pyrkimykseni kohti tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa ja maailmaa tiivistyy feministiseen ajatteluuni. En tässä työssäni erittele nykyfeminismin lukuisia teoriasuuntauksia tai feminismiä historiallisena aatteena. Sen sijaan feminismi on läsnä tutkimuksessani poliittisena ajatusrakennelmana, jonka päämääränä on alistavien yhteiskunnallisten ja sosiaalisten valtasuhteiden näkyväksi tekeminen ja purkaminen. Tutkimukseni voikin sanoa olevan feminististä, sillä se tähtää muutokseen kohti tasa-arvoa ja Liljeströmin, Anttosen ja Lempiäisen sanoin ”kyseenalaistaa valtahierarkiat ja niihin liittyvät alistuksen muodot” sekä ”toimii naisten ja muiden alistettujen ryhmien toimijuuden mahdollistamiseksi ja vahvistamiseksi”. Lisäksi tutkimukseni noudattelee feministiselle tutkimukselle tyypillistä monitieteistä lähestymistapaa, ja taustateoriani sisältävätkin sekä tyttö tutkimusta, feminististä pedagogiikkaa,

suomalaista koulututkimusta että kuvataidekasvatuksen teoriaa. (Liljeström & co. 2000, 13–16.)

Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat kuvataidekasvatus, sukupuoli, intersektionaalisuus, kriittinen feministinen pedagogiikka sekä sukupuolisensitiivinen pedagogiikka. Avaan näitä käsitteitä tarkemmin tutkimusraporttini toisessa luvussa.

1.2 Tutkimuskysymykset

Koska kuvataidekasvatuksen alalta ei Suomessa löydy lainkaan feminististä pedagogiikkaa käsittelevää tutkimusta, kiinnostuin pohtimaan aihetta itse. Kaipaankin alkavalle opettajanuralleni sekä teoreettista että käytännön ymmärrystä niistä keinoista, joita voin kuvataidekasvattajana käyttää purkaakseni alistavia valtarakenteita opetusryhmissäni. Siksi lähdin tutkimaan, millaista voisi olla feministinen kuvataidekasvatus, ja sain järjestettyä tilaisuuden opetuskokeilulle Omaiset mielenterveystyön tukena -järjestön MiMi-projektissa. Tutkimuskysymykseni tarkentuivat lopulta seuraavanlaisiksi:

1. Miten kriittisen feministisen pedagogiikan ja sukupuolisensitiivisen pedagogiikan toimintatapoja voi soveltaa kuvataidekasvatuksessa?
2. Miten em. toimintatavat toimivat käytännössä ujojen ja syrjäänvetäytyvien tyttöjen ryhmässä suomalaisen yläkoulun kontekstissa?

Ensimmäistä tutkimuskysymystäni silmällä pitäen luin kriittisen feministisen pedagogiikan, sukupuolisensitiivisen pedagogiikan sekä feministisen kuvataidekasvatuksen kirjallisuutta. Työni tärkein teoreettinen kehys on yhdysvaltalaisen bell hooksin¹ kehittämä kriittisen feministisen pedagogiikan suuntaus, jonka hooks on nimennyt osallistavaksi pedagogiikaksi (engaged pedagogy). Hooksin osallistavaa pedagogiikkaa käsittelevä teos *Vapauttava kasvatus* on käännetty suomeksi vuonna 2007. Sukupuolisensitiivisestä pedagogiikasta on kirjoitettu Suomessa viime vuosina jonkin verran, ja viittaankin sen osalta useisiin suomalaisiin kirjoittajiin. Feminismiä ja kuvataidekasvatusta yhdistävää kirjallisuutta oli vaikeampi löytää, mutta sain lopulta käsiini kaksi englanninkielistä teosta: englantilaisen Pen Daltonin kirjan *The Gendering of Art Education* vuodelta 2001 sekä yhdysvaltalaisen Georgia Collinsin ja Renee Sandellin toimittaman artikkelikokoelman *Gender Issues in Art Education: Content, Contexts, and Strategies* vuodelta 1996.

Näihin lähteisiin pohjautuen kehitteletin kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen kuvataidekasvatuksen käytännön menetelmiä, joita testasin opetuskokeilussani keväällä 2013. Pyrin näin löytämään vastauksen toiseen tutkimuskysymykseeni laadullisen toimintatutkimuksen keinoin. Opetuskokeiluni kontekstin ymmärtämiseksi perehdyin sekä Suomessa tehtyyn tyttötutkimukseen

¹ Bell hooks toivoo nimensä kirjoitettavan pienillä alkukirjaimilla, jotta hänen ajattelunsa korostuisi hänen persoonaansa enemmän.

että koulututkimukseen, erityisesti Tuula Gordonin johtaman, vuosina 1994-1998 toteutetun Suomen Akatemian tutkimushankkeen ”Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus – lähtökohtana sukupuoli” tuloksiin.

1.3 Opetuskokeilu MiMi-projektissa

Toteutin tutkimukseeni liittyvän opetuskokeilun Omaiset mielenterveystyön tukena, Uusimaa ry:n Terve mieli, mitä kuuluu? Hyvinvointia ja ilmaisuuden iloa -projektissa (lyhenne MiMi-projekti). MiMi-projekti tekee nuorille suunnattua taidelähtöistä ja ennaltaehkäisevää mielenterveystyötä erilaisissa nuorten ryhmissä ja työpajoissa Helsingissä. Projektissa ”taide nähdään itsetuntemusta, sosiaalisia suhteita ja luovia elämäntaitoja vahvistavana toimintana, jolla on kauaskantoisia positiivisia vaikutuksia elämän eri alueilla” (MiMi-projekti 2013). Projekti on alkanut vuonna 2012 ja jatkuu vuoteen 2014. MiMi tekee yhteistyötä muun muassa koulujen, nuorisotoimen sekä Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön kanssa. Projektin ryhmiä kokoontuu siis monenlaisissa puitteissa.

Olin keväällä 2013 mukana ohjaamassa helsinkiläisen yläkoulun MiMi-ryhmää, joka kokoontui kevätlukukaudella kerran viikossa tavallisten koulupäivien aikana puolitoista tuntia kerrallaan yhteensä 14 viikon ajan. Minä olin mukana viimeiset kymmenen kertaa: ensin kahdella kerralla apuohjaajana ja loput kahdeksan kertaa päävastuullisena ohjaajana. Nämä kahdeksan kertaa muodostivat opetuskokeiluni, joka on ensisijainen aineisto tutkimuksessani. Ryhmä oli muodostettu yhdessä oppilashuoltoryhmän kanssa aktiivisen äidinkielenopettajan aloitteesta. Kaikki alunperin ryhmään valitut oppilaat olivat seitsemäs- tai kahdeksaluokkalaisia tyttöjä, jotka oppilashuoltoryhmä oli todennut koulun kontekstissa ujoiksi tai syrjäänvetäytyviksi. Mukaan tuli myös yksi muulla tavalla valikoitunut tyttöoppilas: hän oli syksyllä 2012 osallistunut toiseen MiMi-projektin työpajaan, jonka toiminta loppui, ja halusi tulla mukaan omassa koulussaan järjestettävään työpajatoimintaan. Hän liittyi ryhmään samaan aikaan minun kanssani. Näin ryhmässä oli opetuskokeiluni ajan yhteensä kahdeksan oppilasta, joista seitsemän antoi luvan sisällyttää itsensä tutkimukseeni.

MiMi-projektissa työskentelee vakituisesti kaksi työntekijää, joilla on molemmilla esittävän taiteen koulutus ja taiteellisen työskentelyn tausta. Projektissa painottuu liikkeen ja draaman kautta työskentely, mutta monitaiteisuus on mukana esimerkiksi erilaisissa naamiotyöpajoissa, ja oma osuuteni helsinkiläisen yläkoulun työpajassa toi mukaan lisää kuvataidekasvatuksen toimintatapoja. Tein koko opetuskokeiluni ajan yhteistyötä MiMi-projektin työntekijöiden kanssa, ja ryhmää ohjaamassa oli aina lisäkseni vähintään toinen projektin työntekijöistä. Kuvataiteellisen työskentelyn lisäksi kaikilla opetuskokeiluni kokoontumiskerroilla tehtiin myös kehollisia liike- ja draamaharjoituksia, joita yleensä ohjasivat MiMin työntekijät. Pääpaino ohjaamillani kahdeksalla opetuskokeilukerralla oli kuitenkin kuvataiteellisessa työskentelyssä.

Maaliskuussa ennen opetuskokeilun alkua kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani seuraavia ennakko-oletuksia:

Oletan, että feministinen ja sukupuolisensitiivinen pedagogiikka istuvat MiMi-projektin tavoitteisiin ja toimintatapoihin hyvin. Yhdistäviä tekijöitä ovat ainakin ruumiillisuus, tunteiden huomioiminen, dialogisuus ja epäautoritaarisuus. Uskon, että feministinen ja sukupuolisensitiivinen pedagogiikka ja kuvataiteellisten ja kehollisten työskentelytapojen yhdistäminen voivat auttaa ryhmäläisiä oman itsensä tuntemuksessa. Oletan, että opetuskokeilun aikana ryhmäläiset voivat tuntea itsensä hyväksytyiksi ryhmässä ja saattavat aktivoitua muussakin elämässään.

Pohdin tuolloin myös omaa rooliani ryhmän ohjaajana. En halunnut omaksua opettajanroolia, koska kyse ei ollut varsinaisesta kouluopetuksesta. Työskentelin samaan aikaan tuntiopettajana toisessa yläkoulussa, ja pelkäsin roolin seuraavan minua MiMi-ryhmään. Havaitsin kuitenkin nopeasti, että ryhmän henki ei vastannut lainkaan tavallisen luokkaopetustilanteen henkeä, joten erilaiseen, vähemmän autoritaariseen rooliin asettuminen oli helppoa. Tästä saan kiittää alkukevään aikana hyvän ryhmäyttämistyön tehnyttä MiMi-projektin koordinaattoria. Jo alkukevään kokoontumisten aikana aloitettuun ryhmäyttämiseen liittyvät seikat pyrin kirjoittamaan tutkimuksessani auki siten, että lukija pystyy erottamaan, mikä on ollut MiMi-työntekijöiden tekemää työtä ja mikä taas osa minun opetuskokeiluani.

Opetuskokeiluni tavoitteet muotoutuivat lukemani kirjallisuuden pohjalta seuraavanlaisiksi²:

1. Puheessa huomioidaan sukupuolten ja seksuaalisuuksien moninaisuus. Jokaisen ryhmän jäsenen yksilöllinen identiteetti huomioidaan myös puheen tasolla käyttämällä heistä vain heidän nimiään eikä yleistäviä nimityksiä kuten ”tytöt” ja ”pojat”.
2. Opetusmetodeissa keskitytään oppijoihin yksilöinä, joilla on keskenään erilaiset tarpeet. Tärkeää on luoda ilmapiiri, jossa kaikkien on turvallista olla omia itsejään, ilmaista mielipiteitään ja tunteitaan sekä toimia aktiivisesti. Tämä edellyttää ryhmädynamiikan aktiivista ohjaamista, jotta ryhmän sisäinen roolijako muodostuu mahdollisimman tasa-arvoiseksi eikä sortavia valtarakenteita pääse syntymään.
3. Valtauttaminen (empowerment): muun muassa yhdessä luodut säännöt ja tavoitteet, toiminnan yhteinen rakentava ja käytännönläheinen arviointi.
4. Äänen antaminen (voicing): jokaisen aktiivinen kuuleminen, jokaisen ”äänen” rohkaiseminen.

² Tavoitteet on kirjoitettu muistiinpanoiksi opetuskokeilun suunnittelua varten, ja esitän ne tässä tutkimusraportissa alkuperäisessä kieliasussaan, jota ei ole oikoluettu tai korjattu.

5. Yhteiskunnallisten valtarakenteiden näkyväksi tekeminen ja niiden purkaminen sekä sen pohtiminen, miten muun muassa sukupuoli, etnisyyden ja yhteiskuntaluokka vaikuttavat siihen, miten ihmistä kohdellaan ja mitä häneltä odotetaan.
6. Opetusmateriaalien valinnassa kiinnitetään huomiota mm. sukupuolten, seksuaalisuuksien ja etnisyyksien moninaisuuteen. Naisia ja miehiä esitetään materiaaleissa monenlaisissa rooleissa – myös sellaisissa, jotka rikkovat perinteistä roolijakoa.
7. Opetuksen sisällöissä rikotaan vanhoja sukupuolittuneita tai muuten epätasa-arvoisia kaavoja tuomalla esiin aikaisemmin piiloon jääneiden naisten ja muiden marginaaliin jätettyjen kertomuksia (esim. naistaiteilijoiden tarinat taidehistoriassa). Sukupuoleen ja muihin yksilön identiteettiin liittyvistä yhteiskunnallisista valtarakenteista puhutaan avoimesti. Myös vastalauseille ja asian yhteiselle pohdinnalle varataan aikaa.
8. Kehollisuuden tunnustaminen osaksi ihmisyyttä myös opetus- ja kasvatustilanteissa.
9. Tunteiden tunnustaminen osaksi ihmisyyttä myös opetus- ja kasvatustilanteissa.

Opetuskokeiluni sisällöllisenä teemana oli identiteetti, ja kahdeksan ryhmäkokoonantumisen aikana käsitelimme kolmea siihen liittyvää alateemaa:

1. Mitkä asiat vaikuttavat siihen, kuka olen? Ainakin nämä: ikä, sukupuoli, etnisyyden, kieli, asuinpaikka, perhe, vanhempien koulutus ja ammatit, harrastukset, koulumenestys, alakulttuurit, ideologiat, seksuaalinen suuntautuminen, ruumiinkuva, vammaisuus, sairaudet, kokemukset.
2. Miten nämä asiat vaikuttavat siihen, miten näen ja koen maailman ympärilläni?
3. Entä miten ne vaikuttavat siihen, mitä muut odottavat minulta?

Palaan näihin opetuskokeiluni tavoitteisiin ja teemoihin tutkimusraporttini neljännessä luvussa, jossa käsitelen opetuskokeiluni toteuttamista.

1.4 Tutkimuksen raportoinnista

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteerit pohjautuvat Eskolan ja Suorannan (1998, 211–217) mukaan tutkimuksen sisältämien väitteiden perusteltavuuteen ja totuudenmukaisuuteen. Yhtenä tärkeimpänä luotettavuuden tekijänä on tutkijan avoimuus omasta subjektiviteetistään ja

ennakko-oletuksistaan. Tavoitteenani tätä tutkimusraporttia kirjoittaessani onkin kertoa itsestäni, tutkimusongelman valikoitumiseen vaikuttaneista taustatekijöistäni sekä tutkimusta koskevista ennakko-oletuksista siten, että lukija voi ymmärtää näkökulmani.

Toisaalta tutkimusraportissa on kerrottava mahdollisimman tarkasti siitä, miten aineiston keruu ja analysointi ovat tapahtuneet. Tällaisen kuvauksen avulla lukijan pitäisi kyetä seuraamaan tutkijan päättelyä ja näin ymmärtää tutkijan väitteiden perustelut. (Mt., 211–217.) Pysin tutkimusraportissani avaamaan lukijalle mahdollisimman hyvin kaikki ne vaiheet, joita tutkimukseni tekeminen on sisältänyt aina tutkimusongelman muotoutumisesta opetuskokeilun suunnitteluun ja toteutukseen sekä aineiston analyysivaiheeseen asti.

Tutkimusraporttini etenee siten, että toisessa luvussa avaan tutkimukseni kannalta tärkeimpiä käsitteitä sekä esittelen tutkimuksen teoreettista taustaa kriittisen feministisen pedagogiikan ja sukupuolisensitiivisen pedagogiikan osalta. Kolmannessa luvussa perustelen tutkimustani suomalaisella lainsäädännöllä, koulututkimuksella ja tyttöstudiosella. Samassa luvussa esittelen myös aiheeseeni liittyvää aikaisempaa tutkimusta kuvataidekasvatuksen alalta. Neljäs luku sisältää kuvauksen toimintatutkimuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta, aineiston keruusta ja analyysistä sekä tutkimukseni tulokset jäseneltyinä toisessa luvussa esittelemiäni teoreettisten lähtökohtien mukaan. Viidennessä luvussa palaan tutkimuskysymyksiini ja arvioin, miten onnistuin vastaamaan niihin sekä mikä on tutkimukseni merkitys kuvataidekasvatuksen alalla.



Monan naamio

2 Keskeiset käsitteet ja teoria

2.1 Kuvataidekasvatus

Kuvataidekasvatusnäkemykseni myötäilee Arthur D. Eflandin (1998) postmodernia eklektistä taidekasvatusnäkemystä, jossa yhdistyvät neljä aikaisempaa taidekasvatuksen mallia: behavioristinen, yksilökeskeinen, tiedonkäsittelyyn perustuva sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuva eli pragmatistinen taidekasvatusmalli.

Siinä missä behavioristinen taidekasvatusmalli perustuu mimeettiseen estetiikkaan ja ajatukseen jäljittelyn kautta oikeanlaiseen tekniikan hallintaan oppimisesta, yksilökeskeinen malli korostaa ekspressiivistä estetiikkaa sekä yksilön omaa tietoa, kokemusta ja tunteita taiteellisen työskentelyn lähtökohtina. Mallin mukaan taidekasvattajan tehtävänä on mahdollistaa ja kannustaa oppilasta omaan ilmaisuun, jossa korostuvat mielikuvitus ja omaperäisyys. (Mt., 21–25, 30–34.)

Taidekasvatuksen tiedonkäsittelymalli pohjautuu objektiivisen estetiikan suuntaukseen sekä ajatukseen taiteesta omana tiedonalanaan, jolla on omat lainalaisuutensa, ja johon liittyy ymmärrys esimerkiksi muodosta, väreistä ja funktiosta sekä taiteen tietoineksesta. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuva malli sen sijaan perustuu pragmatistiseen estetiikkaan ja näkee taiteen sekä esteettiset arvot yhteydessä poliittisiin, taloudellisiin ja sosiaalisiin arvoihin. Sen mukaan taiteen tehtävänä on esittää yhteiskunnallista kritiikkiä ja viestiä sosiaalisista ongelmista. Taidekasvatuksessa sosiaalisen vuorovaikutuksen malli korostaa ongelmalähtöistä taiteellista työskentelyä, jossa kasvatettavien omasta kokemuspöiristä nouseviin ongelmiin etsitään ratkaisua taiteen keinoin. (Mt., 25–30, 34–39.)

Tähän tutkimukseen liittyvässä opetuskokeilussa painottuivat sen kontekstista ja tavoitteista johtuen yksilökeskeinen taidekasvatusmalli sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuva malli. MiMi-projektin työpajojen ensisijaisena tarkoituksena ei ole opettaa taiteen tiedonalaä eikä tekniikoiden mimeettistä hallintaa. Opetuskokeilussani oli siis ennen kaikkea kyse taiteen keinoin oman itsen ja maailman tutkiskelusta. (Mt., 25–34.)

Eklektisestä kuvataidekasvatusnäkemyksestäni huolimatta kuvataide on minulle ennen kaikkea kasvatuksen väline. Taiteeseen ja taiteen kautta kasvattaminen on minulle luonteva väylä kohdata ihmiset, joita kasvatan ja jotka samalla kasvattavat minua. Kuvataiteessa on näkyvillä kaikki inhimillinen, ja sen kautta voi siksi käsitellä kaikkea ihmisyyteen liittyvää. Taide on keskustelun avaus ja väline, ja haluaisin opetuksessani keskustelun aiheena olevan kaiken, mitä ihmisen elämään kuuluu.

Ajattelen, että temaattisesti haastavat kuvataidetehtävät ovat kasvatettaville mielekkäitä, ja niiden kautta voidaan päästä käsittelemään vaikeitakin asioita. Jokaisella kuvataidetehtävällä voi siis hyvin

olla uteliaaseen maailman pohdintaan tähtäävä tavoite. Se ei vähennä kuvataiteelliseen työskentelyyn käytettyä energiaa tai vie painoarvoa esteettisiltä valinnoilta, joita kasvatettavat tekevät töissään. Päinvastoin se tuo töihin henkilökohtaista sisältöä ja parhaimmassa tapauksessa saa tekijät paneutumaan työskentelyyn erityisellä hartaudella. Kun jokainen joutuu pohtimaan omassa työskentelyssään esimerkiksi oman elämänsä valtasuhteita, keskustelu niistä voi lähteä luontevasti liikkeelle. Kuvataidetehtävien kautta voidaan parhaassa tapauksessa päästä pohtimaan omaa identiteettiä, suhteita muihin ihmisiin, yhteiskuntaan ja maailmaan sekä ihmisyyden ja elämän merkityksiä yleensä.

En ole koskaan nähnyt tulevaa ammattiani kuvataideopettajana irrallisena muista ihmisyyteen liittyvistä kasvatuksen tavoitteista. Ajattelen, että visuaalisen kulttuurin ja taiteen opettaminen on vain osa sitä tehtävää, jonka olen itselleni asettanut. Suurempana tavoitteena opettajuudessaani on hyvään tasa-arvoiseen ihmisyyteen kasvattaminen.

2.2 Toistetut sukupuoli

Käsitykseni sukupuolista myötäilee teoreetikko Judith Butlerin teoksessaan *Hankala sukupuoli* (2006) esittelemää ajattelua, jonka mukaan ihmisen sukupuoli ovat genealogisia ja performatiivisia. Genealoginen lähestymistapa sukupuolen käsitteeseen tarkoittaa, että käsitettä ei pyritä palauttamaan mihinkään (esim. biologiseen) alkuperään, vaan tarkastellaan sitä, miten sukupuoli ilmiönä on muodostunut itsestään selvästi olemassa olevaksi. Feminismissä on perinteisesti korostettu kasvatuksen merkitystä sukupuolten rakentumiseen, ja Butlerin genealoginen lähestyminen on linjassa tämän ajattelun kanssa. Butler menee kuitenkin edeltäjiensä askeleen pidemmälle siinä, ettei tee jakoa biologisen ja sosiaalisen sukupuolen välille, vaan kyseenalaistaa myös biologisen sukupuolen itsestäänselvyyden. Luonnontiede, joka uusintaa jakoa naisen ja miehen kahteen toisistaan poikkeavaan lokeroon, on Butlerin mukaan myös kulttuurimme tuote, ja jako voitaisiin tehdä myös toisin. (Butler 2006; Pulkkinen 2000, 47–53.)

Viime vuosina myös suomalaisessa mediassa on alkanut esiintyä mainintoja biologisen sukupuolen moniselitteisyydestä. Lastenkirurgi Mika Venhola on saanut näkyvyyttä puhuessaan intersukupuolisten lasten oikeuksista (ks. esim. Kärjä 14.11.2012 ja Mikkola 17.10.2009), ja Helsingin sanomien Vieraskynä-palstalla julkaistiin maaliskuussa 2013 Jyväskylän yliopiston evoluutioekologian akatemiaprofessori Johanna Mappesin sekä Tampereen yliopiston immunologian professori ja lääkäri Mikko Hurmeen kirjoitus, jossa he perustelivat sukupuolineutraalia avioliittolakia sukupuolen biologisella moninaisuudella. Heidän mukaansa sekä kromosomitasolla että ulkoisten ominaisuuksien perusteella määriteltynä ihmisyksilöitä on mahdoton jakaa vain kahteen sukupuolikategoriaan. (Mappes & Hurme 29.3.2013.) Nämä puheenvuorot kannustavatkin etsimään toisenlaisia selityksiä kulttuurimme tiukalle sukupuolidikotomialle.

Butlerin ajattelun toinen kulmakivi on sukupuolen performatiivisuus eli se, että sukupuolta tehdään ja tuotetaan arkisessa elämässä. Butlerin mukaan ihmisen eleet, liikkeet, puhe ja teot muodostavat illuusion siitä, että hänellä on pysyvä sukupuolittunut minuus. Sukupuolet ovat rooleja, joihin yksilöt asettuvat, ja jotka perustuvat toistoon. Niiden tekemisen tavat määrittyvät kulttuuristen käytäntöjen kautta. Sukupuolten performatiivisuus ei kiistä niiden olemassaoloa, vaan näyttää, että ne ovat aikaan sidottuja, muuttuvia ja historiallisia. Sukupuolia mielletään arkipuheessa olevan kaksi, mutta luokittelu voisi olla toisenlainenkin. (Butler 2006, 234–236; Ojala & co. 2009, 17; Pulkkinen 2000, 51–55; ks. myös Lehtonen 2005, 64–65; Norema & co. 2010, 5–6.)

Marjo Vuorikosken (2005, 31–32) mukaan länsimaisen kulttuurin pinnan alla vaikuttaa dikotominen ajattelu, jonka juuret ovat 1600-luvun tieteellisen maailmankuvan kehityksessä. Silloin nykyaikaisen tieteen päämääräksi asetettiin feminiiniseksi mielletyn luonnon alistaminen ja ”ihmisen herruus”. Kulttuurissamme toisilleen vastakkaisiksi asetetaan järki ja tunne, henki ja ruumis sekä aktiivinen ja passiivinen. Vastinparien ensimmäiset elementit, jotka usein saavat arvostetumman aseman, liitetään mieheyteen. Mies edustaa ihmisyyden sukupuoletona normia, nainen on toinen, jonkinlainen sukupuolinen muunnos miehestä. Näin sukupuolikategoriat ”mies” ja ”nainen” asettuvat kulttuurissamme toistensa vastakohdiksi ja keskenään eriarvoisiksi. Dikotominen ajattelu johtaa Elina Lahelman (2009, 139–140) mukaan sukupuolierojen luonnollistumiseen eli siihen, että sukupuolierot ja -hierarkiat nähdään biologiasta johtuvina, eikä niihin siksi pyritä vaikuttamaan tietoisella toiminnalla.

Lisäksi dikotominen ajattelu rajoittaa kaikkien yksilöiden mahdollisuuksia toteuttaa itseään, kun tietyt ominaisuudet yleistetään koskemaan kaikkia yhteen sukupuolikategoriaan kuuluvia yksilöitä ja toisaalta erottamaan heidät toisesta kategoriasta (mt., 139–140). Koulumaailmassakin stereotyyppien pohjalta muodostuvat odotukset tytöistä ja pojista ja heidän käyttäytymisestään rajoittavat lasten ja nuorten valintoja. Sukupuolten yksinkertaistava vastakkainasettelu ylläpitää mielikuvaa niiden välisistä eroista ja uusintaa sukupuoleen kytkeytyviä valtarakennelmia. Maskuliininen käytös on sukupuolijärjestelmässämme kaiken kaikkiaan arvostetumpaa kuin feminiinisyys. Tällöin esimerkiksi poikamainen tyttö on usein hyväksytympi kuin tyttömainen poika. (Vuorikoski 2005, 31–32, 38–39; Gordon & Lahelma 1992, 325.)

Ihmisten kategorisointi kahteen sukupuoleen jättää ulkopuolelleen yksilöitä, jotka kokevat sukupuolensa toisin. Erityisesti sukupuolensa epätyypillisesti kokevat nuoret muodostavat riskiryhmän mielenterveyden kannalta, koska joutuvat jatkuvasti vastakkain normatiivisten odotusten kanssa. Kasvattajan onkin hyvin tärkeää kunnioittaa ihmisen omaa sukupuolikokemusta, eikä pyrkiä muuttamaan sitä. Koulussa sukupuolia rakennetaan kuitenkin edelleen hyvin vahvasti kahteen toisensa ulos sulkevaan kategoriaan. Opettajat puhuttelevat oppilaita tyttöinä ja poikina ja näin saavat kahtiajaon näyttämään luonnolliselta ja kyseenalaistamattomalta. Sukupuolen moninaisuus ja performatiivisuus tulisi huomioida kouluissa huomattavasti nykyistä paremmin. (Karvinen 2010, 113; Lehtonen 2010, 88; Tainio 2009, 180.)

Sukupuolen määrittely ei ole yhteiskunnallisesti yhdenmukainen asia, vaan arjessa tapahtuva sukupuolen tuottaminen rakentaa ja ylläpitää myös sukupuolten yhteiskunnallisia ja kulttuurisia valta-asetelmia. Tällöin ei ole samantekevää, miten sukupuolta tuotetaan arkipäiväisellä toistolla. Toisto voi olla joko perinteistä järjestystä ylläpitävää tai uudenlaisia olemisen tapoja luovaa. Jokainen yksilö ilmaisee sukupuoltaan monin tavoin, ja sukupuolen tekemisen tavat ovat sekä tilannekohtaisia että riippuvaisia yksilön muista ominaisuuksista. Sukupuolen tekeminen onkin sekä tavanmukaista että muuttuvaa ja sisältää aina mahdollisuuden vastarintaan ja muutokseen. (Ojala & co. 2009, 18–20; Tolonen 2001, 39.)



Monnan maalaus oman elämän tilanteesta

2.3 Intersektionaalisuus, erot ja identiteetit

Jälkikoloniaalisissa feministissä teorioissa on kiinnitetty huomiota sukupuolen lisäksi myös muihin epätasa-arvoisia valta-asetelmia tuottaviin eroihin ihmisten välillä. Yksilön asemaan yhteiskunnassa siis ei vaikuta vain yksi tekijä. Muiden muassa yhteiskuntaluokan, seksuaalisen suuntautumisen ja ”rodun” tai etnisyyden merkitykset alistavina rakenteina on nostettu esiin sukupuolen rinnalle. Näiden erojen risteävistä ja päällekkäisistä vaikutuksista yksilöiden elämiin käytetään käsitettä *intersektionaalisuus*. Käsite haastaa länsimaiselle kulttuurille tyypillistä luokittelun tarvetta, jossa kaikelle ja kaikille olisi oltava löydettävissä yksi selkeä lokero. Keskustelu intersektionaalisuudesta on viimeisen parinkymmenen vuoden aikana noussut feministisen teoretisoinnin keskiöön. (Brah & Phoenix 2004; Daniel 1996, 80; hooks 2007, 36, 195.)

Bell hooks kirjoittaa tällaisen identiteettipolitiikan syntyneen alistettujen ryhmien tarpeesta löytää oma näkökulmansa valtarakenteiden kritisoimiseen. Hän sanoo aidosti vapauttavan kasvatuksen olevan luonteeltaan sellaista, että se nostaa yksilöiden omat kokemukset merkitykselliseksi osaksi tietämistä ja oppimista. Toisaalta hän on huolissaan näennäisen neutraalien opetusmenetelmien puolueellisuudesta ja siitä, miten koulutuksen piiloiset asenteet ja arvot vaikuttavat sekä aihevalintoihin että siihen, miten asioista keskustellaan. (hooks 2007, 142–143, 262–264.)

Hooks kiinnittää huomion näihin valtarakenteisiin myös opetusryhmän dynamiikkaan vaikuttavina tekijöinä. Esimerkiksi luokka-aseman merkitys koulutusinstituutioissa ei hooksin mukaan liity vain materiaaliin kysymyksiin. Keskiluokkainen koulukulttuuri vaikuttaa opettajien arvoihin ja asenteisiin sekä heidän käsityksiinsä tiedosta ja sen omaksumisesta. Porvarillisiin arvoihin kuuluu hooksin mukaan mielen ja ruumiin erottaminen toisistaan sekä tunteiden hillintä. Äänekkyyttä, kiukustumista ja esimerkiksi estotonta nauramista on perinteisesti pidetty kouluissa huonona käytöksenä. Hyväksytyksi tuleminen koulussa vaatii usein edelleenkin keskiluokkaiseen tottelevaisuuden ja hiljaisuuden muottiin mukautumista. (Mt., 83, 262–263.) Myös Lahelma (1999, 89) kirjoittaa, että koulussa ulkokohtaiset keskiluokkaiset käytöstavat korostuvat itsestäänselvinä toisten huomioimista ja auttamista enemmän.

Suomalaisessakin tutkimuksessa on huomattu intersektionaalisuuden ja erontekoprosessien merkitys koulukulttuurissa. Sekä Lahelma (2009, 151) että Tolonen (2001, 35) huomauttavat, että sukupuolta ei voida käsitellä erillään muista yksilöitä erottelevista ja luokittelevista ominaisuuksista, kuten yhteiskuntaluokasta, etnisyydestä, seksuaalisuudesta, vammaisuudesta ja terveydentilasta. Lahelman ja Gordonin (2002, 74) mukaan koulun oletus siitä, että kaikki oppilaat ovat samalla lähtöviivalla, piilottaa näkyvistä erot yksilöiden osallistumisen mahdollisuuksien välillä. Toisaalta se, että oppilaat näennäisesti kohdataan yksilöinä, peittää alleen sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät, jotka tuottavat eroja yksilöiden välille:

”Ei ole sattumaa, että hiljaiset yksilöt ovat useammin tyttöjä ja äänekkaat yksilöt

useammin poikia. Ei ole myöskään sattumaa, että koulutettujen vanhempien lapset oppivat helpommin hallitsemaan koulussa tarjottavia taitoja, jotka ovat heidän kohdallaan todennäköisemmin samansuuntaisia kotien odotuksien kanssa.” (Mt., 74.)

Lahelman ja Gordonin (mt., 76) mukaan koulun neutralisaatiopolitiikka johtaa erojen muuntumiseen itsestäänselvyyksiksi. Opettajat ylläpitävät ja rakentavat tiedostamattaan eroja esimerkiksi eri etnisten ryhmien ja sukupuolten välille, eivätkä koe pedagogiseksi velvollisuudekseen puuttua vaikkapa tyttöjen ja poikien erilaisiin mahdollisuuksiin ilmaista itseään. Lahelma (1999, 86) kirjoittaa etnografisessa koulututkimuksessaan tekemistään havainnoista, joiden mukaan opettajat antoivat eniten aikaa ja tilaa joillekin pojille, liian vähän tukea maahanmuuttajaoppilaalle ja huomattavan vähän akateemisia haasteita kovaääniselle työväenluokkaiselle pojalle. Toisaalta, jos opettaja korostaa oppilaan sukupuolta tai etnistä taustaa, hän saattaa unohtaa yksilön muut ominaisuudet, jolloin oppilas tulee luokitelluksi vain yhden ominaisuutensa perusteella (Lahelma & Gordon 2002, 76).

Jos erot sukupuoliryhmien sisällä huomioidaan, voidaan koulussa havaita monenlaisia tyylejä, identiteettejä ja ryhmiä, jotka määrittyvät suhteessa yhteiskuntaluokkiin ja erilaisiin sosiaalisiin pääomiin. Nämä vaikuttavat oppilaiden arvostuksiin ja suhteeseen koulutukseen sekä omaan tulevaisuuteen. (Tolonen 2001, 34.) Näin erojen rakentuminen sosiaalisesti koulussa johtaa yksilöiden erilaisiin mahdollisuuksiin saada käyttöönsä taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia resursseja yhteiskunnassa, ja asettaa siten yksilöt eriarvoiseen asemaan (Ojala & co. 2009, 16).

Koulussa ”tavallisuus” on usein oppilaille tavoiteltava olotila, josta poikkeaminen voi johtaa kiusaamiseen tai yksin jäämiseen (Lahelma 1999, 90–93). Sukupuoli ja etnisyys tai ihonväri ovat näkyviä eroja, joita ei voi piilottaa, ja kun ”tavallisuus” koulussa itsestäänselvästi tarkoittaa esimerkiksi etnistä suomalaisuutta ja valkoisuutta, muunlainen ihonväri näyttäytyy automaattisesti poikkeavana. Sen sijaan vaikkapa ei-heteroseksuaalisuus on helpompi piilottaa, jolloin seksuaalisuuden moninaisuus jää koulussa näkymättömiin. Tolosen mukaan oletus oppilaiden ja opettajien seksuaalisuudesta onkin korostetun heteroseksuaalinen, eikä muunlaisille kertomuksille tai olemisen tavoille jää juurikaan tilaa. Yleinen samanlaisuuden oletus suomalaisessa koulussa muokkaa nuorten tapoja määritellä itseään. Tasapainottelu samanlaisuuden ja erilaisuuden välillä sekä joukosta erottautuminen ja siihen piiloutuminen ovatkin keskeisiä nuorten kulttuurien määrittäjiä. (Tolonen 2001, 34–35, 259–260.)

Hooks kirjoittaa lisääntyvän monikulttuurisuuden pakottavan opettajat huomaamaan oman osallisuutensa ennakoluulojen ylläpitämiseen. Koulun perinteisiä käytäntöjä ei kuitenkaan pystytä ravistelemaan ilman keskustelua siitä, miten keskiluokkaiset normit vaikuttavat käsityksiimme opetuksesta ja oppimisesta. Hooksin mukaan intersektionaalisuudesta käyty keskustelu on kuitenkin onnistunut jossain määrin muuttamaan käsityksiä ainakin yliopistomaailman sisällä kyseenalaistaessaan esimerkiksi mielen ja ruumiin erottamisen toisistaan koulutusinstituutioissa. (Hooks 2007, 83, 205–206, 271.)

2.4 Kriittinen feministinen pedagogiikka

2.4.1 Juuret kriittisessä pedagogiikassa

Bell hooksin osallistava pedagogiikka on osa feministisen pedagogiikan yhteiskunnallisesti suuntautunutta teoriakenttää (Vuorikoski 2005, 48–49). Tutkimuksessani käsittelenkin juuri tätä feministisen pedagogiikan yhteiskuntakriittistä haaraa, ja viittaan siihen tästä lähin osallistavana tai kriittisenä feministisenä pedagogiikkana.

Kriittinen feministinen pedagogiikka kytkeytyy läheisesti kriittisen pedagogiikan perinteeseen, erityisesti brasilialaisen Paulo Freiren 1970-luvun kirjoituksiin (hooks 2007; Keskitalo-Foley 1996). Kriittisen pedagogiikan samoin kuin kriittisen feministisen pedagogiikankin tavoitteena on vallalla olevan järjestelmän kyseenalaistaminen ja entistä parempi yhteiskunta. Kriittinen pedagogiikka on poliittista ja sen pyrkimyksenä on vähentää muun muassa eriarvoisuutta, alistamista ja autoritaarisuutta. Yhteisenä ajatuksena sekä kriittisen pedagogiikan että kriittisen feministisen pedagogiikan taustalla onkin, että tiedon lisäksi koulutus tuottaa aina myös ideologisen subjektiuden. Muita yhteisiä tekijöitä ovat Marjo Vuorikosken mukaan esimerkiksi eettisten kysymysten käsittely, poikkitieteelliseen tietoon pyrkiminen sekä tiedon historiallisuuden korostaminen. (Tomperi & co. 2005; Vuorikoski 2005, 49.)

Kriittisessä teoriassa koulujärjestelmän on todettu luokittelevan yksilöitä sekä sulkevan osan heistä ulkopuolelleen. Näin koulu ei ole irrallaan muusta yhteiskunnasta neutraalina tiedonvälittäjänä, vaan siellä toistuvat samat lainalaisuudet ja valtahierarkiat kuin muuallakin yhteiskunnassa. (Freire 2005; Keskitalo-Foley 1996, 3.) Marjo Vuorikosken (2005, 40–41) mukaan koulun tavoitteena on normaaliyksilöiden kasvattaminen, mikä toteutuu koulun käytännöissä luokitellen ja erotellen yksilöitä. Myös Elina Lahelma (2009, 143) korostaa koulun olevan paikka, jossa opiskelun lisäksi jatkuvasti neuvotellaan sosiaalisista suhteista ja hierarkioista.

Freiren mukaan kriittisen opettajan on asetuttava alistettujen puolelle ja autettava heitä muuttamaan yhteiskuntaa. Freiren ajattelussa korostuu yhteiskuntaluokan merkitys, ja hänen mukaansa opetuksen tulee aina tähdätä opiskelijoiden yhteiskunnallisen tietoisuuden herättämiseen sekä toisaalta sen pohtimiseen, mikä on jokaisen oman minuuden ja identiteetin suhde poliittisiin olosuhteisiin. (Freire 2005; hooks 2007, 87–88; Keskitalo-Foley 1996, 6–10.)

Freireä on kritisoitu siitä, että hän ei kiinnitä yhteiskuntaluokan lisäksi huomiota muihin yhteiskunnallisiin valtahierarkioihin tuottaviin ominaisuuksiin eikä oppilaiden keskinäisiin eroihin. Hän ei myöskään pidä ongelmallisena keskiluokkaisen opettajan asettumista auttajan rooliin suhteessa alemmista luokista tuleviin opiskelijoihinsa. Freire, kuten muukin kriittisen pedagogiikan perinne, sivuuttaa lähes täysin yhden yhteiskunnallisen valta-asetelman: sukupuolten välisen epätasa-arvon. Feministisessä teoriassa sen sijaan on kiinnitetty huomiota juuri koulutuksen oletukseen normaaliyksilön mieheydestä ja naisten

ja tyttöjen kokemusten sivuuttamisen koulussa. (Daniel 1996, 82; hooks 2007 36, 85–102; Keskitalo-Foley 1996; Vuorikoski 2005.)

Bell hooks nimeää tärkeimmiksi opettajikseen Freiren sekä vietnamilaisen buddhalaismunkin ja rauhanaktivistin Thich Nhat Hanhin. Molemmat korostavat opiskelijoiden aktiivista osallistumista opetustilanteeseen sekä analyyttisen tiedon ja käytännön toiminnan yhdistämistä. Freiren erityinen anti hooksin osallistavalle pedagogiikalle on ”tiedon varastoimiseen” perustuvan opetuksen kritiikki sekä ajatus vapaaksi kasvattamisen mahdollisuudesta. Thich Nhat Hanhilta on peräisin hooksin osallistavan pedagogiikan näkemys ihmisestä kokonaisvaltaisena olentona, jonka osia – mieltä, ruumista ja tunteita – ei voi erottaa toisistaan. (Hooks 2007, 42–43.)

2.4.2 Osallistavan pedagogiikan menetelmät

Keskeisimmät hooksin osallistavan pedagogiikan tavoitteet ovat *valtauttaminen* (empowerment) sekä *äänen antaminen* (voicing). Valtauttaminen tarkoittaa opiskelijoiden oman olemassaolon oikeuden tunnustamista, ja ajattelen sen toteutuvan osallistavassa pedagogiikassa juuri osallisuuden kautta: opiskelijoilta odotetaan vastuun kantamista opetustilanteen sujuvuudesta, jolloin he väistämättä tulevat tietoisiksi omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja vastuustaan. Äänen antaminen taas on oleellinen keino osallisuuden rakentamiseksi opetustilanteessa. Se viittaa sekä jokaisen oman ilmaisun rohkaisemiseen että toisten aktiivisen kuuntelemisen taitoon. Äänen antaminen on vahvasti kytköksissä *dialogisuuden* käsitteeseen. Dialogisuus on hooksin ajattelussa Freiren perintöä ja tarkoittaa mahdollisimman tasa-arvoiseksi rakennettua keskusteluilmapiiriä opetusryhmässä. (Hooks 2007.)

Hooksin osallistava pedagogiikka nojaa pitkälti ajatukseen toimivasta yhteisöllisyydestä opetusryhmässä. Jokaisen äänen rohkaiseminen ja opiskelijoiden valtauttaminen vaativat onnistuakseen hyvää ryhmähenkeä. Opettajalla on suurin vastuu yhteisön muodostumisen ohjaamisessa, mutta yksin hän ei voi sitä muodostaa. Ensimmäinen askel onkin hooksin mukaan purkaa oletus siitä, että opetustilanteen sujuminen on kiinni vain opettajan toiminnasta. Yhteisöllisyys merkitsee hooksin kirjoituksissa nimenomaan yhteisvastuuta, ja hän näkee sen myös sitouttavan opiskelijoita oppimiseen. (Mt., 34–35.)

Yhteisvastuullisuus lähtee hooksin (mt., 227) mukaan siitä oletuksesta, että opiskelijat pystyvät käyttäytymään kunnioittavasti toisiaan kohtaan. Hän varoittaa opettajia turhasta alistavan vallan käytöstä: ”Aivan liian usein meidät on opettajina koulittu ajattelemaan, etteivät opiskelijat pysty vastuulliseen toimintaan ja että seurauksena on vain sekasorto, jos emme valvo heitä ja heidän tekemisiään” (mt., 227).

Opettaja voi toki vaikuttaa toimivan yhteisöllisyyden muodostumiseen ryhmässä. Hooks korostaa, että

opettajan tulee osoittaa arvostavansa ja kunnioittavansa jokaisen läsnäoloa, sillä jokainen osallistuja vaikuttaa opetustilanteeseen omalla panoksellaan. Äänen antaminen ja läsnäolijoiden aktiivinen kuunteleminen on yksi keino osoittaa tätä arvostusta. Näin äänen antaminen osoittautuu jälleen sekä keinoksi että päämääräksi osallistavassa pedagogiikassa. (Mt., 34, 78.)

Vaikka bell hooks yhdistää kirjoituksissaan pedagogista teoriaa ja käytäntöä, hän korostaa osallistavan pedagogiikan käytännön olevan ennen kaikkea opettajan kyvyssä mukautua tilanteen vaatimuksiin. Koska jokainen opetusryhmä on erilainen, eivät samat menetelmät voi toimia sellaisinaan tilanteesta ja ryhmästä toiseen. Vaikka opettajalla on oltava hyvin laaditut suunnitelmat, hänen on myös pystyttävä joustamaan niistä ja kuulostelemaan kunkin opetustilanteen vaatimuksia. Ennalta laaditun opetussisällön vieminen läpi ryhmää kuulostelematta voi osoittautua turhaksi työksi. Väärässä mielentilassa opiskelijat eivät välttämättä pysty ottamaan vastaan opettajan hyvin suunnittelemaa opetusta. Osallistava opetustilanne sen sijaan elää jatkuvasti jokaisen osallistujan panoksella, eikä opettaja voi ennalta tietää sen kulkua. (Mt., 37–38, 232–233, 236.)

Hooks kirjoittaa opettajien usein pelkäävän juuri tilanteen hallinnan menetystä. Tämä saa heidät pitäytymään vanhoissa opetuskäytännöissä ja vahvistamaan omaa auktoriteettiaan, jotta järjestys säilyisi. Tällaiset opetusmenetelmät kuitenkin estävät valta-asetelmien kriittisen ja edistykellisen käsittelyn sekä johtavat alistavaan vallankäyttöön. Hooks näkee nykyisten koulutusinstituutioiden aiheuttavan epäonnistumisen pelkoa sekä opettajissa että opiskelijoissa, mikä saa heidät kaihtamaan uusia opetus- ja oppimistapoja. Hooks toivoisi koulutusinstituutioissa arvostettavan monenlaisia opetusmenetelmiä niin, että niiden merkitys oppimisen kannalta tunnustettaisiin ja niiden käyttöön rohkaistaisiin. (Mt., 235, 275, 294.)

Osallistavan pedagogiikan opettajuus onkin myös oppimista yhdessä opiskelijoiden kanssa. Hooks ei väitä opettajan olevan valtasuhteessa tasavertainen opiskelijoiden kanssa auktoriteettiasemansa vuoksi, mutta rohkaisee silti opettajia heittäytymään tasa-arvoiseksi oppijoiksi ryhmissään. Osallistava pedagogiikka sallii opettajankin olla ihminen kaikkitietävän tietopankin sijaan, jolloin epäonnistumisen pelko häviää. Toisaalta osallistavaan pedagogiikkaan sitoutuminen tarkoittaa hooksin mukaan myös uskallusta ottaa vastuuta ja myöntää opettajalla olevan valtaa muuttaa opiskelijoiden elämän suuntaa. (Mt., 235, 228–229, 298.)

Bell hooksin pedagogisissa kirjoituksissa yhdistyvät ratkaisevalla tavalla teoria ja käytäntö. Hooks ei halua korottaa kumpaakaan niistä toista arvokkaammaksi tietämisen ja toiminnan tavaksi. Hänen teksteissään korostuu kriittisen ajattelun tärkeys suhteessa sekä yksilön omaan elämään että häntä ympäröivään yhteiskuntaan ja maailmaan. Se on sekä yksilöllisen kasvun että yhteiskunnallisen muutoksen lähtökohta, ja teoreettisen ja kokemuksellisen tiedon yhdistäminen kriittisen ajattelun kautta tarjoaa hooksin mukaan ihmiselle erityisen avaran tavan ymmärtää maailmaa ja omaa paikkaansa siinä. (Mt., 142–144, 292–293.)

Hooks kritisoi sekä perinteistä koulutusjärjestelmää sen teoriapainotteisuudesta että yhdysvaltalaisen mustien aktivistien teoriakammosa. Kriittinen tietoisuus voi hänen mukaansa syntyä vain teorian ja käytännön yhteistyönä, eikä niiden välistä kuilua vahvistamalla voida vapautua alistavista valta-asetelmista. Hooks yhdistää teorian ja käytännön opetuksessaan kannustamalla opiskelijoita liittämään omat kokemuksensa akateemiseen tietoon. Hän on huomannut opiskelijoiden ottavan teoreettisen tiedon paremmin vastaan, kun keskustelussa käsitellään myös heille henkilökohtaisesti läheisiä asioita. Tällöin opiskelijat eivät myöskään yhtä helposti kumoa teorialtetta omien kokemustensa varjolla, vaan ymmärtävät kokemuksensa yksilöllisiksi ja sellaisina tärkeiksi, mutta eivät kuvittele niiden olevan koko totuus. (Mt., 116–117, 141.) Pyrin myös tässä tutkimusraportissani käymään dialogia teorian ja käytännön välillä, ja käsittelen keskeisiä kriittisen feministisen pedagogiikan käsitteitä – valtauttamista, äänen antamista, dialogisuutta, yhteisöllisyyttä ja kokonaisvaltaisuutta – sekä niiden käytäntöä tarkemmin tutkimusraporttini neljännessä luvussa, jossa kerron opetuskokeiluni toteutuksesta.

2.5 Sukupuolisensitiivinen pedagogiikka

Sukupuolineutraaliuden ja sukupuolinormatiivisuuden sijaan kasvatuksessa olisi tärkeää kiinnittää huomiota sukupuoleen silloin, kun sillä on merkitystä. Sukupuolisensitiivisyys tai sukupuolitietoisuus on ajattelu- ja lähestymistapa, joka on Suomessa vähitellen tulossa laajempaan tietoisuuteen pedagogisilla kentillä. Sen taustalla on pyrkimys sukupuolten väliseen tasa-arvoon, jota ei voida saavuttaa ilman tietoisuutta sukupuolten edelleen erilaisista asemista yhteiskunnassa. Sukupuolisensitiivisessä pedagogiikassa sukupuolinäkökulma otetaan huomioon kaikessa suunnittelussa ja toiminnassa. Sukupuolitietoinen opettaja on tietoinen ennen kaikkea omista asenteistaan eri sukupuolia kohtaan ja pystyy pohtimaan ja uudelleen arvioimaan niitä analyyttisesti. Sukupuolisensitiivisellä opettajalla on myös oltava teoreettista tietoa yhteiskunnan sukupuolittuneista rakenteista ja kasvatuksen käytännöistä, jotka ohjaavat yksilöitä tiettyihin sukupuolimuotteihin, sekä kykyä havaita ihmisten epätasa-arvoinen kohtelu omassa ja muiden toiminnassa. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31–34.)

Sukupuolitietoinen pedagogiikka nostaa näkyville sukupuolen vaikutukset yksilön elämään, jotta eriarvoisuuteen voidaan puuttua. Sukupuolisensitiivisyys ei tarkoita sukupuolistereotyyppien nojautumista, vaan niiden vaikutusten tiedostamista. Tavoitteena on, että kaikki yksilöt voisivat tehdä valintoja, jotka pohjaavat heidän kiinnostuksiinsa ja taipumuksiinsa ilman rajoittavia odotuksia ja oletuksia sukupuolelleen sopivista elämäntavoista. (Mt., 31–32.)

Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan taustalla on käsitys sukupuolista sosiaalisina ja yhteiskunnallisina rakenteina. Näitä ylläpidetään arkisilla toiminnoilla, joten ne ovat myös arjessa muutettavissa. Tiukat sukupuolinormit rajoittavat yksilöitä ja voivat ahdistaa kaikkia oppilaita sukupuolesta riippumatta. Siksi kasvattajan olisi pohdittava omaa ajatusmaailmaansa, kielenkäyttöään ja toimintatapojaan kriittisesti ja pyrittävä opetuksellaan laajentamaan oppilaiden käsityksiä eri sukupuolten toimintamahdollisuuksista.

(Karvinen 2010, 119; Lehtonen 2010, 104.)

Vaikka sukupuolen moninaisuuden avoimesti esille tuovia aineistoja tulisi sukupuolisensitiivisessä opetuksessa käyttää, kasvatuksen ja opetuksen sukupuolitietoinen lähestymistapa ei vaadi vanhojen normatiivisten oppisisältöjen ja -materiaalien hylkäämistä, vaan niitä voidaan käyttää kriittisen tarkastelun lähtökohtina. Jukka Lehtonen kehottaa esimerkiksi pohtimaan yhdessä oppilaiden kanssa, ”miksi oppikirjassa ihmisen kehityshistoriaa kuvattaessa ensimmäinen ihminen on tavallisesti valkoihoinen mies”. (Lehtonen 2010, 104.) Tavoitteena on kasvattaa oppilaista kriittisesti ajattelevia yksilöitä, jotka itse pystyvät huomaamaan sukupuolien ja heteronormatiivisuuden vaikutukset elämässään ja ympäröivässä yhteiskunnassa, ja tätä tavoitetta voidaan helpoimmin lähestyä tarkastelemalla kriittisesti oman koulun kulttuuria aina oppimateriaaleista luokan sisäisiin vuorovaikutussuhteisiin asti (Karvinen 2010, 127; Lehtonen 2010, 105). Toisaalta, kun opetustilanteissa käytetään esimerkkejä, joissa esiintyy normista poikkeavia sukupuolimalleja tai vaikkapa seksuaalivähemmistöihin kuuluvia ihmisiä, näitä esimerkkejä ei tarvitse nostaa esiin erilaisina ja poikkeavina, vaan viitata niihin samoin kuin normatiivisempiinkin oppimateriaaleihin (Karvinen 2010, 127).

Kaikissa kouluaineissa, myös kuvataiteessa, tarjoutuu jatkuvasti tilanteita, joissa puhutaan ihmisistä ja heidän toiminnastaan, ja joissa on mahdollista joko ylläpitää tai purkaa perinteisiä käsityksiä sukupuolista, seksuaalisuuksista ja esimerkiksi perhemalleista. Sukupuolisensitiivinen opettaja tunnistaa nämä tilanteet ja käyttää niitä hyväkseen laajentaakseen oppilaiden sukupuolikäsityksiä. (Lehtonen 2010, 97.)

2.6 Virallinen, informaali ja fyysinen koulu

Käytän tutkimuksessani seuraavia Tuula Gordonin johtamassa Suomen Akatemian koulututkimushankkeessa määriteltyjä käsitteitä.

Virallisen koulun käsitteellä viitataan Tarja Tolosen (2001, 78) mukaan opetussuunnitelmiin ja muihin koulunkäyntiä koskeviin asiakirjoihin, koulun sääntöihin, kouluinstituution rakenteisiin, opetusmenetelmiin, oppimateriaaleihin, opetuksen sisältöihin sekä kaikkeen opetukselliseen vuorovaikutukseen koulussa.

Informaali koulu tarkoittaa koulussa tapahtuvaa epävirallista vuorovaikutusta sekä sen kautta määritettyjä oppilaskulttuureja ja sosiaalisia hierarkioita (mt., 78).

Fyysinen koulu viittaa kaikkeen ”tilan, liikkeen, äänen, ajan ja ruumiillisuuden säätelyyn koulussa” (mt., 77).



Kaislan naamio

3 Tutkimuksen perustelut ja aikaisempi tutkimus

3.1 Lainsäädäntö

Pohjoismainen tasa-arvopolitiikka on Syrjäläisen ja Kujalan mukaan 1960-luvulta lähtien vaikuttanut koululainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin. Sukupuolten tasa-arvo mainittiin tavoitteena suomalaisessa laissa keskiasteen koulutuksen kehittamisestä ensimmäisen kerran vuonna 1978. Vuoden 1983 peruskoulu- ja lukiolakien uudistuksessa lakeihin kirjattiin tavoitteeksi sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen. Lisäksi Suomi on sitoutunut sukupuolten välisen tasa-arvon valtavirtaistamiseen liittyttyään Euroopan unioniin ja allekirjoitettuaan YK:n Pekingin toimintaohjelman. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 27–28.)

Vuoden 2005 tasa-arvolaki (232/2005, 1:6 b §) edellyttää oppilaitoksia laatimaan toiminnan kehittämiseen tähtäävän tasa-arvosuunnitelman, mutta laki ei vielä koske esi- ja perusopetuksen oppilaitoksia. Tasa-arvosuunnitelma on kuitenkin tulossa pakolliseksi myös peruskouluille seuraavassa opetussuunnitelmauudistuksessa vuonna 2016 (Jääskeläinen, seminaaripuheenvuoro 16.5.2013). Tasa-arvolain tarkoituksena on ”estää sukupuoleen perustuva syrjintä ja edistää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa sekä tässä tarkoituksessa parantaa naisten asemaa erityisesti työelämässä” (609/1986, 1:1 §). Myös yhdenvertaisuuslaki (21/2004, 1:4 § 1 mom.) velvoittaa opettajat viranomaisina edistämään tasa-arvoa aktiivisesti ja muuttamaan ”niitä olosuhteita, jotka estävät yhdenvertaisuuden toteutumista”.

Perusopetuksen laatukriteereissä (2010, 26) korostetaan opettajan työn eettistä ulottuvuutta, jonka taustatarvoja ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus. Myös opetusalan ammattijärjestö OAJ:n eettisten periaatteiden lähtökohtana on ihmisarvon kunnioittaminen ”riippumatta ihmisen sukupuolesta, sukupuolisesta suuntautuneisuudesta, ulkonäöstä, iästä, uskonnosta, yhteiskunnallisesta asemasta, alkuperästä, mielipiteistä, kyvyistä ja saavutuksista” (OAJ 2006). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 14) mukaan opetuksessa ”edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä”. Opettajan on siis riippumatta omasta arvomaailmastaan pyrittävä toiminnallaan edistämään tasa-arvoa, vaikka siihen liittyisi ajattelu- ja toimintatapoja, jotka ovat hänen mukavuusalueensa ulkopuolella (Karvinen 2010, 124).

3.2 Koulutuksen näennäinen sukupuolineutraalius

Vaikka sukupuolitietoista tasa-arvoajattelua on viety Suomessa eteenpäin erilaisilla hankkeilla ja projekteilla jo 30 vuoden ajan, koulujen käytännöt eivät juurikaan ole muuttuneet (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26). Marjo Vuorikosken (2005, 35) mukaan 1960- ja 70-lukujen tasa-arvoajattelu johti

erojen piilottamiseen ja toi koulutukseen sukupuolineutraaliuden. Kun sukupuoleen tai muihin eroja tuottaviin valtarakenteisiin yhteiskunnassa ja koulutuksessa ei kiinnitetty huomiota, alkoi yhteiskunta näyttää pintapuolisesti tasa-arvoiselta (mt., 35). Itsestään selvän tasa-arvon ”mallimaassa” Suomessa ei ole haluttu nähdä sukupuolineutraalin ajattelun piilottamia ongelmia, vaan ongelmien on nähty olevan muissa maissa (Syrjäläinen & Kujala 2010, 35).

Yhteiskunnan ja kulttuurin käsitykset sukupuolista ovat sisäänrakentuneet meihin jokaiseen ja myös koulutusinstituutioon, jolloin illuusiota neutraaliuden ylläpitämisestä tasa-arvosta on vaikea purkaa. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu selviä eroja opettajien suhtautumisessa tyttö- ja poikaoppilaisiin. Koulu näyttäytyy puolueettomana tiedonjakajana, ja opetussuunnitelmien teksti piilottaa yksilöiden väliset erot abstraktien käsitteiden kuten ”oppilas” ja ”kansalainen” taakse. Vahvana vallitseva oletus sukupuolten tasa-arvosta Suomessa johtaa sukupuolisokeuteen ja siihen, ettei tasa-arvotavoitteisiin suhtauduta riittävän vakavasti. Tasa-arvoon pyrittäessä ei pitäisi kysyä, kumpaa sukupuolta koulutus suosii, vaan koulutuksen tasa-arvo-ongelmat tulisi nähdä kaikkien yhteisinä ja niiden ratkaisut kaikkien yksilöiden edun mukaisena. (Gordon 1999, 99; Ojala & co. 2009, 13–14, 23–24; Vuorikoski 2005, 31, 36–38.)

Sukupuolineutraalin koulutuksen paradoksi on siis se, että jos yhteiskunnan jäsenten välisiin hierarkioita tuottaviin eroihin ei kiinnitetä huomiota, ne muuttuvat itsestään selviksi. Tällöin opettajat eivät välttämättä näe epätasa-arvoisiin tilanteisiin puuttumista pedagogiseksi velvoitteekseen, vaan ohittavat ne ”luonnollisina” ilmiöinä. (Lahelma & Gordon 2002, 76.) Hyvin usein opettajat esimerkiksi nojautuvat poikien apuun teknisissä ongelmissa, vaikka tytöt voisivat auttaa yhtä hyvin (Ojala & co. 2009, 17). Samoin jatkokoulutusvalintojen näennäinen valinnanvapaus sisältää oletuksia oikeista valinnoista eri sukupuolille, kuten yhteiskuntaluokillekin. Vaikka koulutusinstituutio ei suoraan rajoita vaikkapa työväenluokkaisten tyttöjen valintoja, odotukset, oletukset ja stereotypiat käytännössä ohjaavat heidän valintojaan huomattavasti. Ojala, Palmu ja Saarinen (2009, 24–25) nostavat esimerkiksi tästä Mari Käyhkön tutkimukset, joiden mukaan siivoojakoulutukseen hakeutuvat ovat enimmäkseen työväenluokkaisia naisia.

Sukupuolineutraaliutta arvostetaan opettajakunnassa ja opettajankoulutuksessa ja sitä pidetään merkinä tasa-arvosta. Opettajat uskovat näkevänsä oppilaansa vain yksilöinä ja siten kohtelevansa kaikkia tasa-arvoisesti. Kuitenkin useat koulututkimukset osoittavat opettajien sukupuolineutraalien toimintatapojen kätkevän alleen huomattavasti sukupuolistereotypioita, jotka vaikuttavat ehkäisevästi sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Virallisen koulun ja opettajankoulutuksen sukupuolineutraalius taas johtaa siihen, että opettajat joutuvat yksinään ratkomaan sukupuolieroihin liittyviä arjen tilanteita ilman teoreettisia valmiuksia ymmärtää tasa-arvokysymyksiä koulussa. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 32, 35, 38; Vuorikoski 2005, 36.)

3.3 Koulutuksen sukupuolittuneisuus

Tutkimusten mukaan suomalainen koulutusinstituutio on pitkälti sukupuolittunut. Tämä näkyy Marjo Vuorikosken (2005) mukaan esimerkiksi koulun arvomaailmassa. Suomalaisessa koulutuksessa korostuu miehiseksi mielletty rationaalisuus, eikä naisina pidetyille tunteille, ruumiillisuudelle ja seksuaalisuudelle jää tilaa. Byrokraattinen koulutusinstituutio, joka pyrkii rationaaliseen toimintaan, näkee tunteet lähinnä uhkana ja esteinä tehokkaalle toiminnalle. Koulussa ei varata aikaa ja tilaa aidolle vuorovaikutukselle ja tunteiden kohtaamiselle, vaan tunteiden ajatellaan kuuluvan yksityiselämään. Tunteet jäävät alisteiseen asemaan järjenkäyttöön nähden. Oppilaat tuovat kuitenkin tunteet ja ruumiillisuuden mukanaan kouluun, ja niiden huomiotta jättäminen aiheuttaa ongelmia koulujen arjessa. (Gordon 1999, 108; Vuorikoski 2005.)

Länsimaisen kulttuurin arvodikotomia vaikuttaa myös koulutuspolitiikassa. Poikien useammin valitsemat kouluaineet ja heidän kiinnostuksen kohteensa arvotetaan tyttöjen valintojen yläpuolelle. Pitkän matematiikan ja fysiikan opiskelusta saa lisäpisteitä monille aloille pyrittäessä, ylimääraisistä kielistä ei juuri missään. Hyvä keskiarvo ei myöskään paina yhtä paljon, kuin tietyt ”oikeat” valinnat. Tytöt pääsevät poikia harvemmin haluamilleen koulutusaloille, vaikka heidän arvosanansa ovat keskimäärin poikien arvosanoja korkeammat peruskoulun ja lukion päättötodistuksissa. Syynä ovat sukupuolen mukaan jakautuneet koulutusvalinnat, joiden takia naiset kilpailevat enimmäkseen keskenään paikoista naisvaltaisilla humanistisilla ja sosiaalialoilla, joille on lisäksi usein vaikeampi päästä kuin miesenemmistöisille teknisille aloille. Näin koulutuspolitiikka arvottaa hyvin menestyneet pojat paremmiksi kuin hyvin menestyneet tytöt, ja hyvin arvosanoin valmistuneista pojista tyttöjä suurempi osa päätyy suorittamaan ylemmän korkeakoulututkinnon. Koulun sukupuolineutraaliuden kääntymisen sukupuolispesifisyydeksi eli stereotypioita ylläpitäväksi toiminnaksi, ja ristiriitaisuudet, joita tyttöjen menestykseen liittyy, johtavat myöhemmin työmarkkinoiden jakautumiseen sukupuolen mukaan. (Lahelma 1999, 91, 96; Lahelma 2009, 146–147.)

Koulun näennäisen sukupuolineutraaliuden on tutkimuksissa osoitettu kätkevän alleen hyvinkin erilaisia oletuksia, vaatimuksia ja odotuksia tyttöjä ja poikia kohtaan. Sukupuolistereotypiat ovat näkyvissä lisäksi koulujen henkilöstön sukupuolirakenteessa sekä oppikirjoissa ja -materiaaleissa. Sukupuolten eriytettyä roolijakoa uusinnetaan siis koulutuksessa monin tavoin. Näillä eroilla on merkitystä yksilöiden kokemusten, mahdollisuuksien ja identiteettien rakentumisen kannalta. Peruskoulun jälkeiset koulutusvalinnat ylläpitävät ja heijastelevat suoraan suomalaisen työelämän merkittävää sukupuolista eriytyneisyyttä. (Lahelma 2009, 139; Ojala & co. 2009, 23–25, 35; Vuorikoski 2005, 35, 38.)

Lahelman (2009, 139) mukaan Suomessa poikien keskimäärin tyttöjä huonompi koulumenestys on nostettu vahvasti esiin, vaikka sukupuolikategorioiden sisällä vaihtelu on suurempaa. Sukupuoli onkin yleensä taustamuuttujana esimerkiksi Opetushallituksen selvityksissä, mutta sosiaalisia,

kulttuurisia tai muita eroja tuottavia tekijöitä ei mitata tai tuoda yhtä selvästi julki. Näin poikien keskiarvoltaan huonompana näyttäytyvä koulumenestys nostetaan tärkeämmäksi ongelmaksi kuin vaikkapa luokkataustojen aiheuttamat erot menestyksessä. Lahelma (mt., 143–144) on kerännyt Helsingin Sanomien 2000-luvun otsikoita, joissa tyttöjen poikia parempi koulumenestys kärjistetään ongelmaksi asti, vaikka todelliset luvut eivät anna aihetta huoleen: otsikoissa tytöt ”jyräävät pojat”, ”valtaavat lukiot”, ”rynnivät yliopistoihin” ja ”tulvivat tutkijakoulutukseen”. Tosiasiassa tyttöjen osuus päivälukioissa on ollut 50 prosentin luokkaa jo 1940-luvulta lähtien ja noin 57 prosenttia 1980-luvulta lähtien. Yliopistokoulutuksessa naisten osuus on edelleen alle 55 prosenttia ja tutkijakoulutuksessa noin 45 prosenttia.

Tyttöjen keskimääräisesti paremmasta koulumenestyksestä tehdään myös kauaskantoisia johtopäätöksiä tytöille luontaisesta kiltteydestä ja ahkeruudesta ja jopa koulun erityisestä sopivuudesta tyttöjen ominaislaatuun. Kuitenkin koulun kulttuuri on edelleen hierarkkisuudessaan ja rationaalisuudessaan pitkälti perinteisen maskuliininen ja oppimateriaalit kertovat enemmän miesten ja poikien kuin naisten ja tyttöjen elämismaailmasta. Huoli pojista myös piilottaa näkyvistä ne tytöt, jotka eivät pärjää koulussa hyvin, ja poikien ”huono” menestys nähdään heistä itsestään riippumattomana asiana. Koulututkimuksissa on todettu opettajien ja vanhempien selittävän poikien epäonnistumista kiinnostuksen puutteella ja koulun soveltumattomuudella poikien luonteenlaadulle – poikien hyvä menestys taas kääntyy opettajien puheissa osoitukseksi lahjakkuudesta. Näin poikien onnistumiset arvotetaan jälleen tyttöjen menestystä merkityksellisemmiksi. Luokkahuoneissa tämä näkyy muun muassa siinä, että pojat saavat enimmän osan opettajien huomiosta. (Lahelma 2009, 141, 145–146; Vuorikoski 2005, 39.)

Koulun arjessa ei tulisi piilottaa siellä opiskelevien ja työskentelevien erilaisia kokemuksia, sosiaalisia taustoja ja kulttuureja, vaan ne tulisi tunnustaa ja koulun toimintaa tulisi suunnitella ja toteuttaa niiden pohjalta. Koulu ei voi koskaan olla arvoneutraali tyhjiö, vaan sen kulttuuri kietoutuu ympäröivän yhteiskunnan rakenteisiin, jotka tulisi tiedostaa niistä vaikenemisen sijaan. (Karvinen 2010, 123; Tolonen 2001, 256; Vuorikoski 2005.) Marjo Vuorikosken (mt., 39) mukaan koulutuksen arvoja tulisi tarkistaa, jotta naisisina pidetyt tietämisen tavat – tunteet, ruumiillisuus ja seksuaalisuus – eivät leimautuisi vähemmän tärkeiksi rationaaliseen tietoon nähden.

3.4 Sukupuolittunut kuvataidekasvatus

Koulun kuvataideopetus ei suinkaan ole poikkeus muusta koulukulttuurista, vaan myös sen voi todeta ilmentävän ja uusintavan perinteistä sukupuolijärjestelmää. Koulututkimuksissa esiin tulleet tasa-arvo-ongelmat ovat yleistettävissä myös kuvataidetunneille. Niiden lisäksi kuvataideopetuksella on omassa toimintakulttuurissaan sukupuolittuneita vaaranpaikkoja, joita tarkastelen seuraavaksi aiemman tutkimuksen pohjalta. (Kankkunen 2004; Dalton 2001.)

Tarja Kankkunen (2004) on ainoana Suomessa tutkinut kuvataidekasvatuksen sukupuolittavia käytäntöjä väitöskirjassaan *Tytöt, pojat ja 'erojen leikki' – Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa*. Englantilaisen Pen Daltonin tutkimus *The Gendering of Art Education – Modernism, Identity and Critical Feminism* vuodelta 2001 taas on yksi niistä harvoista feminismiä ja kuvataidekasvatusta yhdistävistä lähteistä, joita onnistuikin löytämään. Siinä missä Kankkusen tutkimus lähestyy sukupuolen rakentumista kuvataideopetuksessa etnografisesti tehtyjen havaintojen kautta, Dalton on tutkinut opetussuunnitelmien sukupuolittuneisuutta brittiläisissä ja yhdysvaltalaisissa koulutusinstituutioissa. Näiden kahden tutkimuksen kautta kuvataideopetuksesta piirtyy kuva vahvasti sukupuolittuneena käytäntönä.

Daltonin mukaan feministinen kritiikki on harvoin ylettynyt koskemaan kuvataidetta kouluissa. Muun muassa matematiikan ja muiden luonnontiedeaineiden tasa-arvoepäkohtiin on tartuttu huomattavasti useammin. Dalton kirjoittaa, että vaikka kuvataide on kouluissa tyttöjen suosima aihealue ja siten ehkä voi vaikuttaa helpolta ja vapaalta tyttöjen itseilmaisun tilalta, kuvataideopetuskin on monimutkainen vyyhti sukupuolittuneita toiminta- ja puhetapoja. Ne uusintavat osaltaan yhteiskunnan dikotomista ja hierarkkista jakoa maskuliiniseen ja feminiiniseen ja ovat näin mukana säilyttämässä vakiintuneita valta-asetelmia. (Dalton 2001, 6, 8.)

Dalton kirjoittaa modernistisen taidekasvatuksen olleen ja olevan mukana rakentamassa modernistisia alistettuja naisidentiteettejä. Hän korostaa modernismin jatkavan edelleen vahvana läsnäoloaan koulun kuvataidekasvatuksessa. Kuvataidekasvatuksen feministisen kritiikin onkin huomioitava eurooppalaisen valistusaatteen arvot sekä 1800-luvun modernisaatiokehityksen konteksti, jossa myös nykyisenlainen kuvataidekasvatus on muotoutunut. (Dalton 2001, 1–2, 4.) Yhdysvaltalainen Ann E. Calvert (1996, 156) nostaa esimerkiksi esiin ristiriidan, jonka tyttöoppilaat joutuvat kohtaamaan kuvataideopetuksessa: vaikka nuoria tyttöjä rohkaistaan kuvataiteen pariin helpommin kuin vaikka luonnontiedeopintoihin, he eivät välttämättä myöhemmin saakaan tukea varsinaisen taideuran luomiseen. Stereotyyppinen modernistinen mielikuva taiteilijasta yksinäisenä työlleen omistautuneena nerona, joka joutuu luopumaan sekä perheestä että materiaalisesta hyvinvoinnista pärjätäkseen taidemaailman kovassa kilpailussa, ei Calvertin mukaan näyttäydy naisille sopivana uravalintana.

Kankkusen mukaan kuvataideopetuksessa, kuten koulussa yleisestikin, feminiinisiksi mielletyt ominaisuudet saavat vähemmän arvostusta kuin maskuliinisina pidetyt tekemisen ja ilmaisun tavat. Lisäksi kuvataideopetuksessa yleisesti arvostetut modernistiset yksilöllisyyden ja alkuperäisyyden arvot ovat vastakkaisia arvoille, joita tytöille muuten opetetaan. Sukupuolidikotomian kaksi puolta ilmenevät kuvataidetunneilla muun muassa erilaisina estetiikkoina ja kuvan tekemisen tapoina, joista feminiinisinä pidetään esimerkiksi kaavamaisuutta, kliseisyyttä, matkimista, siisteyttä, huolellisuutta, kauneutta ja kiltteyttä sekä maskuliinisina muun muassa yksilöllisyyttä, persoonallisuutta, ekspressiivisyyttä, villeyttä, pilailua ja kauhua. Kankkusen tutkimuksessa opettajat kuvailevat tyttöjä “varman päälle pelaajiksi, pipertäjiksi, sievistelijöiksi tai silottelijoiksi, joiden

ilmaisu voi siistin ja huolellisen lisäksi olla kaunista, herkkää ja sympaattista, mutta myös varovaista, pikkutarkkaa, pikkusievää, konventionaalista, ahtaan kilttiä, kliseemäistä mitänsanomattomuutta ja pullamössöä”, kun taas pojat esiintyvät heidän puheissaan “energisinä, suorasukaisina, rohkeina, ronskeina tyylittelijöinä ja shokeeraajina, joiden ilmaisussa ja aiheissa on voimaa, rajuutta, karkeutta, järkyttävyyttä, äärimmäisyyttä, hätkähdyttävyyttä, väreissä vahvuutta, piirustusjäljessä mehukkuutta”. Tytöiltä muuten odotettu tarkkuus ja siisteys nähdään kuvataidetunneilla luovuuden vastakohtana. Myös sukupuolistereotyyppien ulkopuolelle asettumiseen suhtaudutaan koulun kuvataideopetuksessa eri tavoin tyttöjen ja poikien kohdalla. Pojan ”tyttömäistä” ilmaisua pidetään rohkeuden osoituksena ja suurempana saavutuksena kuin tytön ”poikamaista” ilmaisua, joka nähdään helpommin mukautumiskyvyn luonnollisena ilmentymänä. (Kankkunen 2004, 133, 141, 149, 154.)

Modernistinen kuvataidekasvatus on Daltonin mukaan aina ollut yhteydessä yhteiskunnallisiin tuotantosuhteisiin ja on uskottavuuden saavuttamiseksi alusta asti lainannut puhetapansa pitkälti liiketoiminnan ja luonnontieteen maailmasta. Modernistinen taiteilija siinä missä modernistinen tieteilijä ja tuotantotyöntekijäkin oli maskuliininen ja individualistinen ”työn raskaan raataja” ja yksin pärjääjä. Vasta viime aikoina postmodernistisen työelämän feminiinisemmät arvot ovat alkaneet siirtyä myös kuvataidekasvatuksen retoriikkaan. Nykyään sekä globaalin työelämän että koulun kuvataideopetuksen voi nähdä korostavan entistä enemmän muun muassa joustavuutta, yhteistyökykyä ja innovatiivisuutta. Toisaalta modernistinen taide- ja taiteilijäkäsitys on säilynyt kuvataidekasvatuksessa monilta osin. Molempien paradigmojen osalta olisi Daltonin mukaan syytä pohtia, mikä on niiden suhde yhteiskunnallisiin tuotantorakenteisiin, perhemalliin ja kulutukseen, jotta perinteisiä alistussuhteita ylläpitävä ajattelutapa ei vain vaihtuisi toiseksi vastaavaksi. (Dalton 2001, 6, 109–111.)

Eräs modernistisen kuvataidekasvatuksen ongelma on Daltonin mukaan taidehistorian miehinen kaanon. Naisten saavutukset taiteen kentällä ja heidän panoksensa niin taidehistorian kuin poliittisenkin historian kulkuun on enimmäkseen suljettu opetussuunnitelmien ulkopuolelle. Kerran taidemaailman sisällä hyväksynnän saaneet miestaiteilijat ovat saaneet pitää paikkansa kaanonissa, kun menneiden vuosikymmenten ja vuosisatojen naistaiteilijat on edelleen marginalisoitu ja unohdettu. (Mt., 138.) Myös suomalaisen taidehistorian naiset ovat pitkälti edelleen piilossa. Riitta Konttinen on kuitenkin tehnyt näkyväksi 1800-luvun naistaiteilijoiden elämää ja uria kirjassaan *Naiset taiteen rajoilla – Naistaiteilijat Suomessa 1800-luvulla*. Hän kirjoittaa suomalaisen taidehistorian tutkimuksen painottuneen helpoimmin saavutettaviin aineistoihin, mistä johtuen 1800-luvulla Suomessa toimineiden naistaiteilijoiden lukumäärä tai heidän työskentelymahdollisuuksissaan tapahtuneet muutokset eivät ole olleet tiedossa. (Konttinen 2010, 11.)

Kankkusen tutkimuksessa ilmeni muussakin koulututkimuksessa (ks. esim. Tarmo 1992) havaittu kielteiseksi kääntyvä opettajan asenne tyttöjen hyvään suoriutumiseen. Kankkusen haastattelema opettaja piti kuvataidekurssien sisältöä tyttöjä suosivana, ja toisaalta tyttöjen mielenkiintoa itsestään

selvänä näiden hyvän keskittymiskyvyn ansiosta. Siksi tämän mielestä opetusta olisi suunniteltava pojille mieluisaksi. Kun kuvataideopetusta pyritään muokkaamaan ”pojille sopivaksi” siksi, että nämä vaikuttavat epämotivoituneilta käyttäytyessään tunneilla huonosti, tyttöjen tilaa määritetään jälleen poikien ja maskuliinisuuden kautta. Lisäksi ”poikamaisten” sisältöjen (esim. väkivalta, seksismi) korostaminen poikien miellyttämiseksi voi johtaa opetuksen eettisten tavoitteiden sivuuttamiseen. Oppilastöiden sisältöjä ei tulekaan Kankkusen mielestä tarkastella vain taidemaailman kriteerein niin, että ne tulevat irrotetuiksi sosiaalisesta kehikostaan. (Kankkunen 2004, 133, 152.)



Suvin maalaus oman elämän tilanteesta

3.5 Kriittinen feministinen ja sukupuolisensitiivinen kuvataidekasvatus

Feministisestä kuvataidekasvatuksesta ei tietääkseni ole suomeksi kirjoitettu lainkaan ja englanniksikin hyvin vähän. Löysin tutkimukseni lähteiksi vain kaksi suoraan feminististä kuvataidekasvatusta käsittelevää kirjaa: englantilaisen Pen Daltonin teoksen *The Gendering of Art Education – Modernism, Identity and Critical Feminism* vuodelta 2001 sekä yhdysvaltalaisen Georgia Collinsin ja Renee Sandellin toimittaman artikkelikokoelman *Gender Issues in Art Education: Content, Contexts, and Strategies* vuodelta 1996. Sukupuolisensitiivisestä kuvataidekasvatuksesta ei ole varsinaisesti kirjoitettu lainkaan. Tarja Kankkunen sivuaa sitä kuitenkin väitöskirjassaan pohtiessaan toisenlaista taidepedagogiikkaa nykyisenlaisten sukupuolittavien käytäntöjen tilalle. Myös osa Collinsin ja Sandellin kirjan artikkelien kirjoittajista puhuu mielestäni samoista asioista, jotka olen tässä tutkimuksessani aikaisemmin sijoittanut sukupuolisensitiivisen pedagogiikan käsitteen alle. Feministinen ja sukupuolisensitiivinen pedagogiikka ovatkin osittain päällekkäiset ja risteävät käsitteet, joita on ajoittain vaikea erottaa selkeästi toisistaan. Siksi tässä luvussa kokoan mainitsemistani teoksista sekä tutkimukseni kannalta oleellimmat kriittisen feministisen että sukupuolisensitiivisen kuvataidekasvatuksen piirteet.

Pen Dalton kirjoittaa feminismiä ja kuvataidekasvatuksen jakavan moniäänisyyden ja elävyyden, joka ei pakota niitä asettamaan kiveen kirjoitettuja totuuksia oikein toimimisesta. Feministinen kuvataidekasvatus voi ottaa omakseen vanhoja kuvataidekasvatuksen ideoita ja jatkaa toimimista modernistisessä kehikossa kuitenkin lähestyen sitä kriittisestä näkökulmasta. Koska täydellistä opetussuunnitelmaa tai tuntisisältöä ei voi olla, feministisen kuvataidekasvatuksen toiminnan taktiikka voi Daltonin mukaan olla olemassa olevan toimintakulttuurin vähittäistä muuntamista feminististen päämäärien mukaiseksi. (Dalton 2001, 143, 146.)

Tiedon näennäinen neutraalius tulee Daltonin mukaan feministisessä kuvataidekasvatuksessa kyseenalaistaa ja välttää sellaisen tiedon uusintamista, joka tuottaa epätasa-arvoisia valtarakenteita muun muassa sukupuolten, yhteiskuntaluokkien ja eri etnisyyksien välille. Marginaaliset taiteen käytännöt ja tiedonalat eivät hänen mukaansa automaattisesti ole valtavirran tietoa parempia, mutta niiden joukosta voi löytyä arvokkaita näkökulmia, jotka uhkaavat jäädä unohduksiin, jos niitä ei tietoisesti etsitä. (Mt., 23, 151–152.) Kuvataiteen opetusmateriaaleja valittaessa onkin Cynthia Colbertin (1996, 67) mukaan nähtävä vaivaa, jotta mukaan tulee taidetta monenlaisilta tekijöiltä: ainakin kaikilta sukupuolilta, eri kulttuureista ja eri etnisiltä ryhmiltä. Dalton (2001, 144) kirjoittaa, että kuvataideopetuksen olisi myös herätettävä oppilaat pohtimaan, miksi joidenkin ihmisryhmien taiteelliset saavutukset saavat vähemmän painoarvoa kuin toisten. Ann E. Calvertin (1996, 161) mukaan naisten tekemän taiteen sisältöjen arvostus on taidehistoriassa poikennut miesten taiteen sisältöjen saamasta arvostuksesta. Riitta Konttisen kirjasta löytyy tästä suomalainen esimerkki: 1800-luvun suomalaisten naistaiteilijoiden kukkamaalaukset. Niitä ei Konttisen mukaan edes pidetty ”suurena maalaustaiteena” vaan vain harrastelijoiden tekeleinä. (Konttinen 2010, 104–109.) Sekä Dalton että Kankkunen kehottavat tarkastelemaan taiteen sisältöjä uudelleen ja pohtimaan oppilaiden kanssa

kriittisesti estetiikan arvostuksia (Dalton 2001, 144; Kankkunen 2004, 142–143).

Dalton (2001, 11) kirjoittaa, että koska patriarkaaliset perinteistä sukupuolijärjestystä ylläpitävät käytännöt ovat opittuja ja tavanmukaisia ja siksi pienellä ponnistuksella havaittavissa sekä tutkimuksella osoitettavissa, niitä voidaan myös tietoisesti muuttaa. Feministisen kuvataidekasvatuksen onkin tehtävä arkista työtä valtasuhteiden purkamiseksi taideinstituutioissa ja taidehistorian kaanonissa. Tämä ei tarkoita vanhojen toimintatapojen ja opetussisältöjen täydellistä hylkäämistä, vaan niiden kriittistä tarkastelua ja näkökulman kääntämistä sellaiseksi, että niitä voidaan hyödyntää pyrkimyksissä kohti tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa.

Colbert kirjoittaa feministisen (kuvataide)kasvatuksen olevan käytännössä puuttumista totuttuihin arkisiin toiminnan tapoihin, kuten siihen, ketä oppilasta opettaja pyytää avuksi fyysisiin tai teknisiin tehtäviin. Tytötkin voivat tehdä raskaita fyysisiä töitä tai auttaa opettajaa tietokoneen käytössä. Tyttöjen on myös tärkeä saada kiitosta tekemisistään, jotta he ymmärtävät toimintansa olevan tärkeämpää kuin ulkonäkönsä. (Colbert 1996, 67.)

Yksi kuvataidekasvatuksen vahvuuksista on Daltonin mukaan sen ytimessä oleva luovuus ja uudenlaisten olemisen tapojen etsintä. Kuvataideopetuksessa on mahdollista rohkaista oppilaita kuvittelemaan toisenlaisia valta-asetelmia ja identiteettejä. (Dalton 2001, 147.) Kankkunenkin (2004, 156) kehottaa tehtävänannoilla ohjaamaan oppilaita kokeilemaan toisena olemista niin sukupuolen ja seksuaalisuuden kuin muidenkin ominaisuuksien osalta. Dalton (2001, 153) korostaa, että esimerkiksi työväenluokkaisten tyttöjen tulisi saada tietoa valtasuhteista, jotka vaikuttavat kulttuurimme taustalla, jotta he voisivat valtautua vaikuttamaan toistaiseksi keskiluokkaisilla ja miesvaltaisilla median ja taiteen aloilla. Ann E. Calvertin samoin kuin Kankkusenkin mukaan on tärkeää tarjota tytöille roolimalleja ja positiivisia samastumisen kohteita taiteen kentällä nostamalla esiin naistaiteilijoita sekä taidehistoriassa että nykytaiteessa (Calvert 1996, 156, 160–163; Kankkunen 2004, 156, 165). Kuitenkin feministinen kuvataidekasvatus on paljon enemmän kuin vain naisten olemassaolon ja taiteellisen työskentelyn tunnustamista.

Vesta A. H. Daniel (1996, 86–87) listaa feministisen kuvataidekasvatuksen ohjeita ja toimintatapoja hyvin käytännönläheisesti nostaen opetuksen keskiöön toisen kokemuksen ymmärtämisen. Vaikka opetusryhmä vaikuttaisi homogeeniselta, opettajan tulisi Danielin mukaan sisällyttää opetukseen materiaaleja, jotka rohkaisevat tutkimaan erilaisia näkökulmia ja kokemuksia. Hän kehottaa käyttämään opetuksessa sellaisten taiteilijoiden töitä, jotka pystyvät tekemään vieraistakin kokemuksista oppilaille ymmärrettäviä, ja rohkaisemaan keskustelua mieluummin näiden taiteilijoiden töiden pohjalta kuin opettajan omiin mielipiteisiin nojautuen. Opettajan syventyminen eri kulttuurien kirjallisuuteen, elokuvaan, taideteoksiin ja yhteisöllisiin tapahtumiin auttaa monipuolistamaan opetusta. Esimerkkeinä erilaisista katsontakannoista voi käyttää taiteilijoiden lausuntoja teoksistaan ja maailmankatsomuksistaan. Niiden kautta opettaja voi ohjata oppilaita erittelemään, kuinka

heidän omat mieltymyksensä, näkökulmansa ja kokemuksensa auttavat heitä ymmärtämään toisten maailmankatsomuksia riippumatta siitä, ovatko he samaa mieltä vai eivät. Oppilaille voi myös esimerkiksi antaa tehtäväksi nimetä taideteoksia uudelleen omasta näkökulmastaan. Tämä voi auttaa heitä pääsemään sisälle teosten maailmaan ja tekemään niistä heille mielekkäämpiä tarkastelun kohteita. (Mt., 86–87.)

Opettajan on Danielin mukaan myös selvennettävä opiskelijoille eurosentrismen ja sukupuolittuneiden puhetapojen ongelmallisuutta sekä sitä, miten jokainen kuulee nämä puheet eri tavoin riippuen omista kokemuksistaan ja taustoistaan. Feministinen kuvataideopettaja sisällyttää opetukseensa myös ajatuksen yhteisen hyvän rakentamisesta tavoitteena, jonka takia kannattaa opiskella ja työskennellä. (Mt., 86–87.) Calvert (1996, 161–162) kannustaa suunnittelemaan opetuksen sisältöjä enemmän yhdessä oppilaiden kanssa sekä nostamaan käsittelyyn haastaviakin yhteiskunnallisia kysymyksiä liittyen muun muassa rasismiin, seksismiin ja luokkaeroihin, siten kuin ne nousevat oppilaiden omista kokemuksista. Kankkusenkin mukaan kuvataidetunneilla voi käsitellä myös oppilaiden elämismaailman sukupuolittuneita ilmiöitä sekä virallisesti tehtävänantojen yhteydessä että epävirallisesti tarttumalla oppilaiden puheissaan esiin nostamiin aiheisiin. Esimerkiksi mediakasvatus on luonteva yhteys, jossa tällaista pohdintaa voi synnyttää tarkastelemalla sukupuolimerkityksiä, joita nuorten ympärillä monenlaiset mediat esittävät. (Kankkunen 2004, 157–158.)

3.6 ”Hiljaiset tytöt” koulussa

Koulu on tutkimusten mukaan erilainen tyttö- ja poikaoppilaille. Koska opetuskokeiluni ryhmään oli koottu ”ujoja ja syrjäänvetäytyviä tyttöjä”, perehdyn tässä luvussa siihen, miten tutkimusten perusteella tyttöjen ja erityisesti hiljaisina pidettyjen tyttöjen toimijuus koulussa rakentuu.

3.6.1 Virallinen koulu

Marjo Vuorikoski kirjoittaa nykyisen koulukulttuurin sukupuolistereotyyppien tulevan hyvin esille Aukusti Salon kasvatusopin kirjasta, jota käytettiin opettajankoulutuksessa 1950- ja 60-luvuilla. Vuorikoski kertoo poikien olevan Salon oppien mukaan aktiivisia, rohkeita, seikkailunhaluisia ja huumorintajuisia, ja egoististen taipumusten olevan heillä etusijalla. Tytöt taas ovat ahkeria, hyvin käyttäytyviä ja hiljaisia, ja heillä altruistiset taipumukset ohittavat egoismin. Nämä taipumukset on siis perinteisesti koulussa nähty luonnollisina tyttöjen ja poikien sukupuolikategorioille, eikä sukupuolineutraalius ole poistanut näitä käsityksiä. (Vuorikoski 2005, 34.)

Elina Lahelman ja Tuula Gordonin (2002, 74) mukaan ei kuitenkaan ole sattumaa, että hiljaiset oppilaat ovat useammin tyttöjä ja äänekkäät poikia, sillä sukupuolisen toimijuuden tapoihin kasvatetaan

kulttuurissa, joka ohjaa yksilöitä sukupuoli-oletusten mukaiseen käytökseen. Vaikka opettajat uskovat sukupuolineutraaliuden nimissä kohtelevansa kaikkia oppilaita yksilöinä ja samalla tavalla, oppilaat siis hahmotetaan ja heitä puhutellaan koulussa sukupuolen mukaan ryhminä (Lehtonen 2005, 73; Tainio 2009, 163). Liisa Tainion mukaan opettajat rakentavat äänekkyyteen ja hiljaisuuteen liittyviä sukupuolikategorioita esimerkiksi puhutteluilla ”tytöt” ja ”pojat”, jotka useimmiten liittyvät työrauhapyyntöihin eivätkä suinkaan aina koske koko tyttö- tai poikaoppilaiden joukkoa vaan usein vain muutamaa oppilasta. Tämä vahvistaa mielikuvaa sukupuolen kategorian sisäisestä yhtenäisyydestä ja kahden sukupuolen välisistä eroista. Puhuttelu ”pojat” toistuu näissä tilanteissa useammin kuin puhuttelu ”tytöt”, mutta se rakentaa myös tyttöiden kategorialla, koska sukupuolikategoriat asettuvat arkipuheessa toistensa vastakohdiksi. (Tainio 2009.)

Koulussa myös kuunnellaan joitakin oppilaita enemmän kuin toisia. Tilan ja äänen käytössä on Tarja Tolosen (2001, 14) mukaan kyse sosiaalisesta vallankäytöstä, jossa eniten äänessä olevat oppilaat määrittävät kouluyhteisön sosiaalista rakennetta hiljaisia enemmän. Useimmiten nämä äänekkäimmät ovat poikia, sillä tytöiltä odotetaan hillitympää käytöstä (mt., 96–97). Koulussa poikien ja miesten aktiivinen toimijuus, suora aggressio ja hallinnan tarve saavat painoarvoa, kun taas tyttöjen ja naisten passiivisuus, kiltteys ja mukautuvaisuus nostetaan heidän muiden ominaisuuksiensa yläpuolelle. Pojat saavat käyttää rajuja otteita ja puhua kovemmalla äänellä kuin tytöt. Opettajat pitävät tyttöjä herkempinä kuin poikia ja puhuvat heille lempeämmin. (Lehtonen 2005, 73–74; Metso 1992, 280.) Näin yksittäiset arkiset tilanteet määrittävät sukupuolten tiloja ja mahdollisuuksia koulussa (Tolonen 2001, 14). Ne rakentuvat usein tiedostamatta, vaikka Tuula Gordon mainitseekin opettajien joskus toteavan ääneenkin sukupuoli-odotuksiaan: ”olisivat edes ne tytöt hiljaa”. Äänekkäät, tilaa ottavat tytöt tuntuvatkin opettajista erityisen rasittavilta, eikä äänekkyyys toisaalta ole poikien koulumenestyksen esteenä. (Gordon 2002, 69; Tolonen 2001, 96.) Tutkimuksilla on pyritty rikkomaan stereotyyppistä ajattelua kilteistä tytöistä ja äänekkäistä pojista, mutta on myös todettu, että työrauha on rakennettu koulussa pitkälti kilttien ja hiljaisten tyttöjen varaan (Vuorikoski 2003, 144).

Samalla koulussa on Tuija Metson (1992, 282) mukaan kuitenkin ihmetelty, mikä tytöissä on vialla, kun he ovat niin kilttejä ja tottelevaisia. Tyttöjen menestystä ei ole ylistetty, vaan on keskitytty voivottelemaan poikien huonompaa menestystä ja nostamaan esiin poikien onnistumiset. Metso painottaa tyttöjen kiltteyteen liittyvän kuitenkin monia pojillakin kehittämisen arvoisia kykyjä, kuten vuorovaikutustaitoja, vastuurationaalisuutta, kokonaisuuksien hahmottamista, syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä sekä omasta ja toisten hyvinvoinnista huolehtimista. (Mt. 282.) Koska tytöt jäävät usein poikien varjoon opetustilanteissa, eivätkä saa opettajien huomiota yhtä helposti, he kääntyvät toistensa puoleen apua saadakseen. Tähän ei kuitenkaan ole mahdollisuutta, jos oppilas jää koulussa ilman ystävyyssuhteita. Huonosti menestyvät, hiljaiset, työväenluokkaisesta taustasta tulevat tytöt ovatkin Elina Lahelman mukaan erityisen haavoittuvassa asemassa koulussa, jos he kaiken lisäksi jäävät luokassa yksin. (Lahelma 2009, 145.)

Marjatta Tarmon (1992, 294) mukaan useissa tutkimuksissa on havaittu, että tyttöjen menestymistä selitetään koulussa muilla kuin sisäsyntyisillä syillä: hyvällä onnella, kovalla yrittämisellä tai toimintatavoilla. Tyttöjen epäonnistumisen nähdään johtuvan sisäisistä syistä, kuten kyvyistä. Poikien onnistumista taas selitetään pysyvillä ja sisäisillä syillä, kuten lahjakkuudella, ja epäonnistumista ulkoisilla ja satunnaisilla syillä, kuten toimintatavoilla. (Mt. 294.) Arvelen tämän liittyvän suoraan tyttöjen ja poikien erilaisiin käsityksiin omista kyvyistään: Kirsten Reisbyn (1999, 32) mukaan tytöt aliarvioivat usein omia mahdollisuuksiaan ja vähättelevät menestystään, kun pojat sen sijaan helposti yliarvioivat mahdollisuuksiaan ja selittelevät epäonnistumisiaan.

Tarmon tekemissä opettajien syvähaastatteluisissa, joissa nämä pohtivat oppilaiden käytöstä, työtapoja ja kouluosaamista sukupuolinäkökulmasta, haastatellut kertoivat, etteivät tytöt kyseenalaista annettuja tehtäviä vaan tekevät ahkerasti töitä kilpaillessaan keskenään tai koska haluavat miellyttää tai jopa mielistellä opettajaa. Haastateltujen opettajien mukaan pojat protestoivat ja suoriutuvat tehtävistä suurpiirteisesti, jotta pääsisivät helpommalla ja löytäisivät toiminnan syyt. Näin Tarmo on löytänyt opettajien puheista niin kutsutun vivahteen kääntymisen: tyttöjen toiminnan positiiviset puolet alkoivatkin näyttäytyä negatiivisessa valossa, kun taas se, mikä pojissa oli kielteistä, kääntyikin ymmärrettäväksi ja jopa hyväksyttäväksi. (Tarmo 1992, 293–297.) Tytön ihannerooli koulussa onkin ristiriitainen: toisaalta pitäisi olla hiljainen ja huomaamaton, toisaalta oikeissa tilanteissa aktiivinen ja yksilöllinen (Gordon 1999, 100).

Samasta ilmiöstä on kyse myös puhuttaessa poikien ja tyttöjen erilaisista tavoista osoittaa aggressiota. Poikien suoran aggression osoittaminen hyväksytään Tarmon mukaan pojille luonnollisena tapana ratkoa ongelmia. Sen sijaan jos tyttö toimii hyökkäävän aggressiivisesti, hänet luokitellaan häiriintyneeksi. Tytöille ominaisempana pidetään epäsuoraa aggressiota, joka on myös aikuisille ominaisempi aggression muoto. Opettajat kuitenkin puhuivat tyttöjen epäsuorasta aggressiosta kielteiseen sävyyn ja pitivät sitä salakavalana, koska siihen on vaikeampi puuttua. (Mt. 289.)

Tyttöjen oletettu kouluviihtyvyys peittää Gordonin mukaan alleen monimutkaisempia ilmiöitä. Tyttöjen tila koulussa on poikien tilaa rajoitetumpi, ja toisaalta tytöt tekevät usein myös tietoisin valinnan toimiessaan koulussa ”ammattimaisesti”, vaikka eivät siellä erityisesti viihtyisikään. (Gordon 1999, 114; ks. myös hooks 2007, 262–263.) Tolosen mukaan koulun ihanneoppilaan malliin kuuluu hiljaisuus ja oppilaat olettavat saavansa hyviä arvosanoja, jos pysyvät tunnilla hiljaa. Erityisesti tyttöjen hiljaisuus yhdistyy oppilaiden mielissä suoraan hyvään käytökseen ja koulumenestykseen, ja hiljaisen tytön huono koulumenestys saattaa yllättää niin toiset oppilaat kuin opettajankin. Nuorten käsitykset hiljaisesta ihanneoppilaasta heijastelevat sekä virallisen koulun pedagogisia käytäntöjä että informaalin koulun oppilaskulttuureja – eivät niinkään todellisten oppilaiden luonteita tai persoonallisuuksia. (Tolonen 2001, 95–96, 257.)

3.6.2 Informaali koulu

Nuorten arkeen koulussa vaikuttaa opettajien, luokkaopetustilanteiden ja muun virallisen koulun lisäksi myös informaali koulu eli oppilaskulttuurit, ja virallisenkin koulun toimintatavat suodattuvat oppilaille koulun informaalin tason läpi. Tolosen mukaan koulun nuorisokulttuurit muodostuvat muun muassa sosiaalisten taustojen, sukupuolisuuden, etnisyyden ja kansallisuuden risteymissä. Nuoret myös muodostavat koulun oppilaskulttuurien kautta käsityksiä itsestään ja toisistaan oppilaina, sosiaalisina toimijoina, menestyjinä, syrjäytyjinä, tyttöinä ja poikina. (Tolonen 2001, 15, 256.)

Sukupuolten tilat ja mahdollisuudet koulun oppilaskulttuureissa ja kouluyhteisön sosiaalisina jäseninä ovat Tolosen (mt., 16) mukaan erilaiset. Tolonen on tutkinut nuorten tilaa ja äänenkäyttöä koulussa ja todennut tyttöjen ja poikien sosiaalisten rituaalien ja säännösten poikkeavan toisistaan. Sukupuoliset toimintatavat vaihtelevat suhteessa koulun julkisuuteen: hiljaisuus ja piiloutuminen ovat aktiivisia tapoja muokata omaa toimijuutta koulussa siinä missä äänekkyyys ja näkyminenkin. Oppilaat eivät välttämättä ole erityisen hiljaisia tai äänekkäitä koulun ulkopuolella, mutta muodostavat itselleen koulussa hiljaisen tai äänekkään toimijuuden, jonka mukaan heidät sitten myös luokitellaan. Hiljaisuus ja äänekkyyys merkitsee tytöille ja pojille koulussa eri asioita, ja näin suhde koulun julkisuuteen muovaa oppilaiden sukupuolista toimijuutta. Hiljaiseksi tytöksi tai sankarikovispojaksi määrittäminen luonnollistuu sosiaalisessa prosessissa, eikä yksilöitä enää osata nähdä näiden lokeroiden ulkopuolella. Arkiset sosiaaliset sukupuolijärjestykset ovat hyvin vahvoja asettaessaan yksilöt tiettyyn asemaan, ja niitä on vaikea vastustaa. Ne eivät kuitenkaan ole pysyviä, vaan performatiivisuudessaan sukupuolet ovat aina arjessa muokattavissa. Myös sosiaalinen tausta vaikuttaa Tolosen mukaan tyttöjen asemaan koulun oppilaskulttuureissa. Monet hiljaisemmat tytöt ovat työväenluokkaisista perheistä. (Mt.)

Tolosen tutkimuksessa monet nuoret nostivat esiin tarpeen olla koulussa ”tavallinen”, mikä mahdollisti piiloutumisen joukkoon sulautumisen kautta. Helpointa piiloutuminen oli tietynlaisen pukeutumisen ja omalta sukupuolikategorialta odotettujen käytösnormien noudattamisen kautta. Odotukset eivät kuitenkaan olleet samanlaiset eri tilanteissa, vaan ”tavallisuus” määrittyi monimutkaisemmin sen kautta, kuka sai puhua tai toimia mitenkään missäkin tilanteessa. Nuorten pyrkimys tavallisuuteen heijastelee virallisen koulun näennäistä neutraaliutta ja käsitystä suomalaisesta yhtenäiskulttuurista, ja sitä mukaillen pyrkii piilottamaan sosiaaliset, etniset ja sukupuoliset erot. Pieninkin erilaisuus saattaa johtaa kiusaamiseen erityisesti, jos tämä erilaisuus oli selvästi nähtävissä koulun julkisuudessa, kuten esimerkiksi erilainen ihonväri tai sukupuolityyli. (Mt.)

Maine koulun oppilasyhteisössä on Tolosen mukaan erityisen tärkeä tekijä nuorten sukupuolen määrittelyssä, ja kaikilla oppilailla on jonkinlainen maine – enemmän tai vähemmän arvolatautunut. Nimittelyllä määritellään yksilön mainetta ja varoitetaan sallitun rajojen ylittämisestä. Tyttöjen huorittelu on vallankäytön väline, jolla heidän sukupuolista toimijuuttaan ja seksuaalisuuttaan pyritään

kontrolloimaan. Huoran maineen saattaa saada kuka tahansa tyttö miltei missä tahansa tilanteessa, mutta varmimmin tyttö saa sen olemalla tekemisissä poikien kanssa. Pojille negatiivisen seksuaalisen maineen saaminen ei ole samanlainen riski, ja tyttöjen haavoittuvuus tässä suhteessa ylläpitää ja korostaa oppilaskulttuurien sukupuolijärjestystä. (Mt., 223–224, 252.)

3.6.3 Ruumiillisuus ja seksuaalisuus

Tyttöjen taito kontrolloida ruumiillisuuttaan äänenkäyttönä, esiintymisenä, tilan ottamisena, pukeutumisena ja seksuaalisuutena vaikuttaa heidän maineeseensa ja asemaansa oppilasyhteisössä. Tyttöjen toimijuuksien tyylierot liittyivät kuitenkin myös sosiaaliseen taustaan. Monet äänekkäimmistä ja aktiivisimmista tytöistä Tolosen tutkimuksessa olivat keskiluokkaisista perheistä. Heidän asemansa koulussa on sosiaalisen taustan takia ehkä varmempi kuin työväenluokkaisten tyttöjen, eikä äänekkyyksi ole heille yhtä suuri riski. Nuoret arvostelevat toisiaan tyyllillisistä ja toiminnallisista liioittelusta, ja liittävät arvosteluihin käsityksensä muun muassa eri sosiaaliluokista ja etnisyyksistä. (Tolonen 2001, 115, 163–164, 169.)

Tolosen haastatteleminen tyttöjen puheissaan muodostama kuva ihannetytöstä on tarkkaan kontrolloitu: pieni ja sievä, hyväkuntoinen, laiha, huoliteltu mutta luonnollinen, persoonallinen ja sosiaalinen, muttei liian änekäs tai puhelias. Epävarmuutta tytöille aiheuttaa tasapainoilu naiseuden riittävän muttei liiallisen esittämisen välillä. Tyttöjen oikeanlaiseen naiseuteen liittyy vahvasti luonnollisuuden vaikutelman vaatimus, vaikka todellisuudessa sen tuottaminen vaatii tarkkaa itsehillintää ja -hallintaa, joissa epäonnistuminen johtaa helposti huoritteluun. Kuitenkin tytöt myös leikittelevät naisellisuuden rajoilla pitääkseen kiinni omasta subjektiudestaan. Esineellistämisen kohteeksi joutuminen ja toimijuuden riistäminen on tytöille kipeä ja läheinen aihe. (Mt., 128, 166–170, 183.)

Koulun vaikutusta ihmisen sukupuolisen toimijuuden muovaajana ei tule vähätellä. Vuosia kestävä kasvu tietynlaisiin sukupuolisiin järjestyksiin koulussa vaikuttaa jokaisen sukupuoli-identiteetin muotoutumiseen myös kouluajan jälkeen. (Mt., 267.) Lopulta kyse on Butlerin (2006, 234–236) ja Tolosen (2001, 184–185) ajatusten mukaan siitä, kuinka tytöt voivat ylläpitää ja vahvistaa toimijuuttaan niissä raameissa, joihin heidät kulttuurisesti ja sosiaalisesti asetetaan, tai toisaalta koetella ja laajentaa näitä rajoja menettämättä kasvojaan omassa yhteisössään.



Suvin naamio

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Toteutin tutkimukseni laadullisen tutkimuksen keinoin. Laadulliset tutkimusmenetelmät ovat Eskolan ja Suorannan mukaan työkaluja jonkin empiirisen eli kokemusperäisen ilmiön tutkimiseen, ja niiden yhteydessä korostuu kohdeilmiön käsitteellinen pohdinta. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että ”tutkimustuloksia ei voida pitää ajattomina ja paikattomina, vaan historiallisesti muuttuvina ja paikallisina.” Tällaisen tutkimuksen objektiivisuus pohjautuu tutkijan oman subjektiivisuuden mahdollisimman laajaan tiedostamiseen ja sen esille tuomiseen. Tämä tarkoittaa käytännössä ainakin tutkijan tutkimuskohteestaan muodostamien ennakko-oletusten erittelyä ja avaamista tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 14–20.)

4.1.1 Toimintatutkimus: opetuskokeilu ujojen ja syrjäänvetäytyvien tyttöjen MiMi-ryhmässä

Tutkimuksessani on piirteitä laadullisesta toimintatutkimuksesta. Eskolan ja Suorannan (1998, 128–130) mukaan toimintatutkimus tarkoittaa tutkimusmenetelmää, jossa tutkija pyrkii jollakin tavoin vaikuttamaan tutkimuskohteeseensa, ja sen kohteena on aina jokin tietty yhteisö tai olemassa oleva ryhmä. Minun tutkimukseeni sisältyvässä opetuskokeilussa kohteena oli ujojen ja syrjäänvetäytyvien tyttöjen MiMi-ryhmä helsinkiläisessä yläkoulussa, ja opetuskokeiluni tavoitteena oli etsiä ja kokeilla kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen kuvataidekasvatuksen käytännön toimintatapoja. Toimintatutkimuksessa tutkija siis osallistuu aktiivisesti tutkittavaan ilmiöön sen sijaan, että tarkkailisi sitä etäältä. Toimintatutkimuksessa ovatkin yhtä aikaa läsnä sekä tieteelliset että käytännölliset kysymyksenasettelut. Toimintatutkimuksen määritelmään liittyvät parempaan pyrkiminen, interventio, tutkimus sekä tutkittavien osallisuus tutkimuksessa. (Mt., 128–130.) Minun tutkimuksessani toteutuivat kolme ensimmäistä määritelmän osaa, mutta opetuskokeiluryhmäni jäsenet eivät osallistuneet varsinaisen tutkimuksen tekemiseen, vaan tutkin omaa työtäni kuvataidekasvattajana suhteessa ryhmään sekä yhteistyötahoihini. Tämä piirre määrittää tutkimukseni Hannu L. T. Heikkisen (2007, 18) ajatusten mukaan yksilötason toimintatutkimukseksi, jota suositetaan juuri kasvatustieteissä, kun opettajat tutkivat omaa toimintaansa. Heikkinen (mt., 16) määrittelee toimintatutkimuksen yleisemmin ihmisen toimintaan liittyvien käytäntöjen kehittämiseen tähtääväksi tiedon tuottamiseksi.

Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tulevan toiminnan suunnittelu ja menneen toiminnan arviointi vuorottelevat tutkimusprosessin aikana (Heikkinen & co. 2007, 78–79). Suunnittelin opetuskokeiluni sisällön etukäteen kirjallisuuden pohjalta asettamiani tavoitteita silmällä pitäen, ja pohdin tavoitteideni toteutumista ensimmäisen kerran opetuskokeilun puolivälissä. Arvioin silloin

kaikkien tavoitteiden toteutuneen ainakin osittain, ja tarkistin tulevia suunnitelmiani vastaamaan tavoitteisiini entistä paremmin.

4.1.2 Aineisto

Tutkimuspäiväkirja

Toimintatutkimuksessa tutkijan aineistona on yleensä hänen oma kokemuksensa (Heikkinen 2007, 20). Näin on myös minun tutkimuksessani, jonka pääasiallisena aineistona käytän tutkimuspäiväkirjaani. Pidän päiväkirjaa kaikista opetuskokeiluni suunnitteluvaiheista, tutustumisestani ryhmään MiMi-apuohjaajan roolissa, opetuskokeilun jokaisesta kokoontumiskerrasta sekä kaikista keskusteluista, joita kävin MiMi-projektin työntekijöiden ja yläkoulun henkilöstön kanssa.

Haastattelut

Toinen aineistoni osa muodostuu haastatteluista: ensinnäkin opetuskokeiluryhmän melko vapaamuotoisesta ryhmähaastattelusta, jossa kävimme viimeisellä kokoontumiskerralla läpi kevään aikana tapahtuneita asioita, sekä kolmen ryhmäläisen yksilöhaastatteluista, jotka toteutin opetuskokeiluni päättymisen jälkeen puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Litteroin kaikki haastattelut noin kahden viikon kuluttua yksilöhaastattelujen tekemisen jälkeen. Kaikissa haastatteluissa käsiteltiin ryhmän koko kevätlukukauden ajan jatkunutta toimintaa, josta opetuskokeiluni osuus oli kokoontumiskerroissa laskettuna hiukan yli puolet alkaen huhtikuun alusta ja päättyen toukokuun loppuun. Arvelin toiminnan näyttäytyvän ryhmäläisille kokonaisuutena, josta olisi ollut vaikea lähteä erottelemaan opetuskokeiluani, ja toisaalta pyrin haastattelukysymyksillä erittelemään toiminnan erilaiset muodot ja vaiheet siten, että saisin luotettavaa tietoa juuri oman opetuskokeiluni vaikutuksista.

Ryhmähaastattelu

Ryhmähaastattelulla tarkoitetaan haastattelua, jossa on samanaikaisesti paikalla useampi haastateltava ja jossa käydään ryhmäkeskustelua tutkijan määrittelemästä aiheesta. Eskolan ja Suorannan mukaan ryhmähaastattelussa osallistujat voivat yhdessä muistella ja rohkaista toisiaan keskustelemaan aiheista, joita voidaan myöhemmin laajentaa yksilöhaastatteluissa. (Eskola & Suoranta 1998, 95–96.) Opetuskokeiluuni liittyvä ryhmähaastattelu toteutettiin noin puolen tunnin mittaisena keskusteluna MiMi-ryhmän viimeisellä kokoontumiskerralla, joka oli samalla opetuskokeiluni viimeinen kerta. Nauhoitin keskustelun ääninauhurilla ryhmäläisten luvalla. Annoin kenelle tahansa ryhmässä luvan olla osallistumatta keskusteluun siinä tapauksessa, että ei haluaisi omaa ääntään nauhoitettavan. Tällöin

omia ajatuksia olisi voinut ilmaista vaikkapa kirjoittamalla paperille. Kaikki tutkimukseni kohteena olleet ryhmäläiset puhuivat kuitenkin yhteisessä keskustelussa ääneen. Molemmat MiMi-työntekijät olivat mukana viimeisellä kokoontumiskerralla ja osallistuivat keskusteluun. Haastattelukysymyksiä esitti minun lisäksi kuitenkin vain toinen ohjaajakumppaneistani. Olimme hänen kanssaan yhdessä laatineet etukäteen jonkin verran kysymyksiä keskustelua varten, ja tarkoitus oli käydä ne kaikki läpi, mutta ajanpuutteen vuoksi joitakin kysymyksiä jäi käsittelemättä. Palasin niihin tarkemmin yksilöhaastatteluissa, jotka toteutuivat myöhemmin.

Yksilöhaastattelut

Tein kolmen ryhmäläisen yksilöhaastattelut yläkoulun tiloissa erikseen sitä varten varatussa luokkatilassa noin viikko opetuskokeiluni viimeisen kokoontumiskerran jälkeen. Haastateltavien kanssa oli sovittu puolen tunnin mittaiset haastatteluajat koulupäivän aikana. Alun perin haastattelusta oli sovittu neljänneksen ryhmäläisen kanssa, mutta tämä perui tulonsa samana aamuna aikataulupäällekkäisyyksiin vedoten. Haastattelut noudattelivat Hirsjärven ja Hurmeen (2004, 47) määrittelemän puolistrukturoidun teemahaastattelun ajatusta: olin laatinut etukäteen kysymykset, jotka kohdentuivat tiettyihin valitsemiini teemoihin. Puolistrukturoidulla teemahaastattelulla tarkoitetaan, että haastattelu etenee valittujen teemojen mukaisesti sen sijaan, että kysymyksiä välttämättä esitetäisiin sanatarkasti juuri niin, kuin ne on suunniteltu. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kaikkien ennalta suunniteltujen kysymysten kysyminen ei edes ole välttämätöntä, jos haastateltava oma-aloitteisesti vastaa johonkin kysymykseen jonkin toisen yhteydessä. Näin haastattelutilanteesta tulee enemmän vapaan keskustelun kaltainen kuitenkin painottuen haastateltavan puheeseen ja näkemyksiin haastattelijan kysymysten ja kommenttien pysyessä mahdollisimman neutraaleina. (Mt., 48, 96–97.) Teemat, joiden ympärille rakensin toteuttamani yksilöhaastattelut olivat seuraavat: ryhmä, toiminta, käsitellyt teemat, ajatukset omasta itsestä sekä toiminnan herättämät tunteet. Täydellinen haastattelukysymysten lista on tutkimukseni liitteenä.

Yksilöhaastatteluissa oli vastoin toiveitani mukana toinen MiMi-työntekijöistä, mutta kysymykset olivat minun suunnittelemani ja toteutin haastattelut itse ohjaajakumppanini istuessa hiljaa haastateltavan vieressä. Koin tilanteen epäluontevaksi, ja olisin mieluummin ollut haastateltavien kanssa kahden mahdollisimman luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin takaamiseksi. Tilanteeseen nähden haastattelut sujuivat kuitenkin mielestäni hyvin, ja erityisesti yksilöhaastatteluista saamani aineisto tarjoaa minulle paljon näkökulmia, joita en pelkän oman kokemukseni ylöskirjaamisella olisi tavoittanut. Eskolan ja Suorannan (1998, 20) mukaan laadullisen tutkimuksen aineistoille onkin tyypillistä, että ne tarjoavat tutkijalle uusi näkökulmia ja hypoteeseja sen sijaan, että vain todentaisivat ennalta arvattua.

Videoaineisto

Videoin yhden opetuskokeiluryhmäni kokoontumiskerran kokonaan, kun tiesin ainoan tutkimuksesta kieltäytyneen MiMi-ryhmän jäsenen jäävän pois kokoontumisesta. Kyseessä oli seitsemäs eli toiseksi viimeinen tapaamiskerta, jolloin paikalle saapui vain kaksi ryhmän jäsentä. Videoaineiston merkitys tutkimukseni kannalta ei ole suuri, mutta käytän sitä analyysivaiheessa erityisesti havainnoidakseni näiden kahden ryhmän jäsenen välistä keskustelun dynamiikkaa, ja nostan esiin joitakin heidän puheitaan ja kertomuksiaan esimerkkeinä opetuskokeilussani syntyneistä keskusteluista.

Kyselylomake

Neljäs aineistoni osa on kyselylomakkeen muodossa ryhmäläisiltä kerätty palaute koko kevätlukukauden MiMi-toiminnasta. Kyselylomakkeen laati MiMin projektikoordinaattori, ja ryhmäläiset täyttivät sen nimettömästi viimeisellä kokoontumiskerralla. Kyselylomake oli suunniteltu vastaamaan erityisesti MiMi-projektin tarpeisiin, mutta arvioin sen kautta esiin tulleiden asioiden olevan ainakin jossain määrin merkityksellisiä myös oman tutkimukseni kannalta. Kyselylomake on tutkimukseni liitteenä.

4.1.3 Aineiston analyysimenetelmät

Teemoittelu

Käytän sekä tutkimuspäiväkirjani että haastatteluaineistoni analyysimenetelmänä teemoittelua. Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston ryhmittelyä siten, että tekstimassasta pyritään löytämään ja erottelemaan tutkimuskysymysten kannalta merkittävät aiheet. Teemoittelu on Eskolan ja Suorannan mukaan suositeltava aineiston analyysitapa käytännönläheisissä tutkimuksissa. Se vaatii kuitenkin onnistuakseen teorian ja käytännön vuoropuhelua, jonka varaan myös oma tutkimusraporttini rakentuu. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176, 179.) Teemat, joiden alle olen aineistoni ryhmitellyt, ovatkin nousseet melko suoraan teoreettisista lähteistäni, erityisesti bell hooksin osallistavan pedagogiikan käsitteistöstä. Tutkimusraporttini opetuskokeilusta kertova osio noudattelee tätä aineistoni teemoittelua.

Diskurssianalyysi

Aineiston analyysitavassani on nähtävissä myös piirteitä diskurssianalyysista, joka tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (mt., 195) mukaan sen tutkimista, miten merkityksiä tekstissä (esim. puheessa) tuotetaan. Diskurssilla tarkoitetaan kielen merkityssysteemiä, joka ei vain kuvasta sosiaalista todellisuutta vaan myös rakentaa, uusintaa, järjestää ja muokkaa sitä (Suoninen 1999, 17–20). Diskurssianalyttinen

lähestymistapa on läsnä tutkimuksessani kiinnittäessäni huomiota joihinkin aineistostani esiin nouseviin kielellisiin sukupuolen rakentamisen tapoihin opetuskokeiluryhmässäni. Se on kuitenkin tutkimukseni kannalta toissijainen analyysimenetelmä, koska sen avulla ei suoraan ole löydettävissä vastauksia tutkimuskysymyksiini.

4.2 Kohti opetuskokeilua: kriittinen feministinen ja sukupuolisensitiivinen kuvataidekasvatus ujojen ja syrjäänvetäytyvien tyttöjen ryhmässä

Aloitin MiMi-ryhmän apuohjaajana ennen varsinaista opetuskokeiluani, ja luin samaan aikaan kriittisestä feministisestä pedagogiikasta sekä sukupuolisensitiivisestä pedagogiikasta. Hetkittäin suunnittelutyö tuntui vaikealta ilman varsinaista opetussuunnitelmaa tai runkoa, jonka päälle rakentaa. Minulla oli hyvin vapaat kädet, ja toisaalta MiMi-projektissa odotettiin minulta paljon, mutta en ollut aivan varma mitä. Projektin koordinaattori joutuikin olemaan poissa töistä juuri kriittisimmässä suunnitteluvaiheessa, enkä esimerkiksi saanut MiMin puolelta minkäänlaista ohjeistusta juuri tämän ryhmän toiminnalle asetetuista tavoitteista. Kirjoitin siksi opetuskokeilun alussa sekä itseäni että MiMi-projektin työntekijöitä varten ylös keskeiset kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen pedagogiikan tavoitteet:

1. Puheessa huomioidaan sukupuolten ja seksuaalisuuksien moninaisuus. Jokaisen ryhmän jäsenen yksilöllinen identiteetti huomioidaan myös puheen tasolla käyttämällä heistä vain heidän nimiään eikä yleistäviä nimityksiä kuten ”tytöt” ja ”pojat”.
2. Opetusmetodeissa keskitytään oppijoihin yksilöinä, joilla on keskenään erilaiset tarpeet. Tärkeää on luoda ilmapiiri, jossa kaikkien on turvallista olla omia itsejään, ilmaista mielipiteitään ja tunteitaan sekä toimia aktiivisesti. Tämä edellyttää ryhmädynamiikan aktiivista ohjaamista, jotta ryhmän sisäinen roolijako muodostuu mahdollisimman tasa-arvoiseksi eikä sortavia valtarakenteita pääse syntymään.
3. Valtauttaminen (empowerment): muun muassa yhdessä luodut säännöt ja tavoitteet, toiminnan yhteinen rakentava ja käytännönläheinen arviointi.
4. Äänen antaminen (voicing): jokaisen aktiivinen kuuleminen, jokaisen ”äänen” rohkaiseminen.
5. Yhteiskunnallisten valtarakenteiden näkyväksi tekeminen ja niiden purkaminen sekä sen pohtiminen, miten muun muassa sukupuoli, etnisyys ja yhteiskuntaluokka vaikuttavat siihen, miten ihmistä kohdellaan ja mitä häneltä odotetaan.

6. Opetusmateriaalien valinnassa kiinnitetään huomiota mm. sukupuolten, seksuaalisuuksien ja etnisyyksien moninaisuuteen. Naisia ja miehiä esitetään materiaaleissa monenlaisissa rooleissa – myös sellaisissa, jotka rikkovat perinteistä roolijakoa.

7. Opetuksen sisällöissä rikotaan vanhoja sukupuolittuneita tai muuten epätasa-arvoisia kaavoja tuomalla esiin aikaisemmin piiloon jääneiden naisten ja muiden marginaaliin jätettyjen kertomuksia (esim. naistaiteilijoiden tarinat taidehistoriassa). Sukupuoleen ja muihin yksilön identiteettiin liittyvistä yhteiskunnallisista valtarakenteista puhutaan avoimesti. Myös vastalauseille ja asian yhteiselle pohdinnalle varataan aikaa.

8. Kehollisuuden tunnustaminen osaksi ihmisyyttä myös opetus- ja kasvatustilanteissa.

9. Tunteiden tunnustaminen osaksi ihmisyyttä myös opetus- ja kasvatustilanteissa.

Samalla suunnittelin opetuskokeiluni sisällölliset teemat siten, että koko opetuskokeilun ajan käsiteltävänä kattoteemana olisi identiteetti ja siihen liittyen käsiteltäisiin seuraavanlaisia alateemoja:

1. Mitkä asiat vaikuttavat siihen, kuka olen? Ainakin nämä: ikä, sukupuoli, etnisyys, kieli, asuinpaikka, perhe, vanhempien koulutus ja ammatit, harrastukset, koulumenestys, alakulttuurit, ideologiat, seksuaalinen suuntautuminen, ruumiinkuva, vammaisuus, sairaudet, kokemukset.

2. Miten nämä asiat vaikuttavat siihen, miten näen ja koen maailman ympärilläni?

3. Entä miten ne vaikuttavat siihen, mitä muut odottavat minulta?

4. Toisen osaan asettuminen

5. Omat roolini ryhmissä ja yhteisöissä

6. Oma toimintani vaikeissa vuorovaikutustilanteissa

Lopulta opetuskokeilussani käsiteltäväksi tulivat vain kolme ensimmäistä kohtaa, sillä aika ei riittänyt kaikkien alateemojen käsittelyyn. Seuraavaksi esittelen opetuskokeiluni vaiheita ja tuloksia aineistolleni tekemäni teemoittelun mukaan jäsennehtynä. Erittelen samalla, miten hyvin etukäteen opetuskokeilulleni määrittelemät tavoitteet toteutuivat.

4.3 Yhteistyötahojen kanssa työskentely

Opetuskokeiluni kulkuun vaikuttivat huomattavasti yhteistyökumppaneina Omaiset mielenterveystyön tukena ry:n MiMi-projektin kaksi työntekijää sekä yläasteen koulun henkilökunnasta erityisesti apulaisrehtori ja koulun MiMi-ryhmän perustamisessa aktiivinen äidinkielenopettaja. Koulun edustajien kanssa yhteistyö oli enimmäkseen hyvin mutkatonta, mutta kommunikaatio MiMi-projektin työntekijöiden kanssa ei aina sujunut yhtä hyvin. Käsittelen seuraavaksi sitä, miten yhteistyökumppanien kanssa työskentely vaikutti opetuskokeilun vaiheisiin.

4.3.1 MiMi-projekti

MiMi-projektissa oli opetuskokeiluni aikana töissä kaksi henkilöä, joiden molempien tausta oli esittävän taiteen ja tanssin puolella. Lisäksi toisella työntekijöistä oli pedagoginen tanssin ja draaman koulutus ja toinen oli valmistunut tanssinopettajaksi keskiasteen oppilaitoksesta. Molempien työntekijöiden ajattelussa painottui kuitenkin ennen kaikkea yhteisötaiteellinen lähestymistapa, enkä kokenut saavani heiltä vastakaikua omalle, vahvasti yhteiskunnallisuutta painottavalle pedagogiselle ajattelulleni.

MiMi-projektin uusia toimintatapoja etsivän luonteen vuoksi ryhmätoiminnalle ei ollut ennen opetuskokeiluani vakiintunut tiettyä mallia. Keskusteluissa projektityöntekijöiden kanssa tavoitteet tuntuivat rönsyilevän suuntaan ja toiseen ja muuttuvan jatkuvasti. Tästä johtuen minun oli aluksi vaikea saada otetta suunnittelutyöstä, ja lopulta päädyin asettamaan opetuskokeiluni tavoitteet pitkälti itse. Siitä huolimatta, että en piilotellut tavoitteitani tai suunnitelmiani, vaan jaoin ne projektityöntekijöiden kanssa, minulle tuli useaan otteeseen vaikutelma, etteivät MiMin työntekijät ymmärtäneet, mitä olin tekemässä.

Myös työnjako opetuskokeiluni aikana oli jatkuvasti epäselvä. Sopimuksessa, jonka laadimme etukäteen sanottiin seuraavasti:

Anni Toivonen suunnittelee työskentelyn sisällöt itsenäisesti opinnäytetyötään varten lukemansa kirjallisuuden pohjalta kuunnellen kuitenkin MiMi-projektin työntekijöitä suunnittelutyössä ja huomioiden MiMi-projektin tavoitteet monitaiteellisten keinojen käyttämisestä nuorten ennaltaehkäisevässä mielenterveystyössä.

Lisäksi sovimme, että toimin opetuskokeiluni ajan ryhmän päävastuullisena ohjaajana, ja MiMi-työntekijät ovat mukana apuohjaajien rooleissa. Kuitenkin vaikka suunnitteluvaiheessa teinkin töitä hyvin itsenäisesti projektikoordinaattorin ollessa poissa töistä, suunnitelmiani ja toimintatapojani kritisoitiin jatkuvasti opetuskokeilun aikana. Olisin toivonut päinvastaista menettelytapaa siten, että suunnitteluvaihe olisi toteutunut yhteistyönä, jotta opetuskokeiluni olisi mahdollisimman hyvin istunut

projektin tavoitteisiin, ja toisaalta olisin kaivannut itselleni vapaampia käsiä varsinaisen opetuskokeilun aikana. Tasapainoilu projektin epämääräisten odotusten ja omien tavoitteideni välillä oli henkisesti hyvin raskasta, ja vaikutti huomattavasti tunteisiini ryhmän ohjaamisesta. Tämä ei voinut olla vaikuttamatta ryhmän henkeen, sillä useammin kuin kerran minulla oli hyvin jännittynyt ja epävarma olo ohjatesani ryhmää.

Minun ja MiMi-yhteistyökumppanieni toisistaan poikkeavat ajatukset ja odotukset oikeanlaisesta ryhmän ohjaamisesta olivat siis läsnä koko opetuskokeiluni ajan. Siinä missä itse ajattelen perusteellisen tavoitteiden, teemojen ja toiminnan suunnittelun takaavan sen, että ryhmätilanteessa voin olla täysin läsnä ja tarvittaessa improvisoida mutta myös pitää tekemisen rytmin sopivan tiiviinä, yhteistyökumppanini puolustivat suunnittelemattomuutta, teemojen nostamista spontaanisti nuorten omista puheenaiheista ilman teoriapohjaa sekä omasta mielestäni hyvin löysän oloista ilmapiiriä.

Dialoginen keskustelu ei ollut toimintatapana projektin työntekijöille tuttu, ja he tuntuivat hätkähtävän sitä, että opetuskokeilussani ei ollut kyse vain taiteellisesta työskentelystä ja sen ohessa vapaasta jutustelusta, vaan aikaa varattiin myös ohjatulle ja tavoitteelliselle keskustelulle. Bell hooksin (2007) osallistavaan pedagogiikkaan kuuluva teorian ja käytännön yhdistäminen onkin minulle hyvin luontainen ja läheinen pedagoginen toimintatapa mutta MiMi-projektissa ilmeisesti aikaisemmin tuntematon ilmiö. Tästä kertoivat projektityöntekijöiden kommentit pelosta keskustelujen ”opetusmaista” ilmapiiriä kohtaan ja jatkuvat vaatimukset ”lähestyä asioita toisin, tekemisen kautta”. Hooksin mukaan kriittinen tietoisuus voi kuitenkin syntyä vain teorian ja käytännön yhteistyönä, eikä niiden välistä kuilua vahvistamalla voida vapautua alistavista valta-asetelmista (hooks 2007, 116–117). Koska opetuskokeiluni tarkoituksena oli kriittisen feministisen pedagogiikan toimintatapojen soveltaminen, en voinut nojautua pelkän taiteellisen ilmaisun kautta tapahtuvaan tekemiseen. Myös ryhmätoiminnan tavoitteiden asettaminen yhdessä nuorten kanssa kohtasi projektityöntekijöiden epäilykset. Moneen kertaan tunsin, että yläkouluikäisten ymmärrystä ja kykyä tiedostavaan toimijuuteen aliarvioitiin.

Yhteistyö MiMi-projektin työntekijöiden kanssa vaikutti tutkimukseni tuloksiin jonkin verran. En päässyt kokeilemaan kaikkia haluamiani toimintatapoja, koska suunnitelmani kyseenalaistettiin jatkuvasti. MiMin työntekijät esimerkiksi vaativat ryhmäkerroille lisää liikeharjoituksia, jotka eivät useinkaan liittyneet omiin tavoitteisiini tai opetuskokeilussani käsiteltäviin teemoihin. Tiiviimmällä yhteistyöllä opetuskokeiluni suunnitteluvaiheessa olisimme varmaankin pystyneet rakentamaan keholliset harjoitukset paremmin osaksi opetuskokeiluani, mutta kiireessä käydyt keskustelut kohta alkavan ryhmäkokoonantumisen suunnitelmasta eivät riittäneet tavoitteellisesti yhtenäisen ohjelman suunnitteluun. Minun oli vaikea vetää rajaa sille, kuinka paljon antaa periksi ja joustaa suunnitelmistani, mutta koska yhteistyö oli välttämätöntä, päädyin usein kompromissiratkaisuihin ja luopumaan joistakin omien toiveideni mukaisista ratkaisuista.

4.3.2 Koulu

Opetuskokeilun toteutuspaikan, helsinkiläisen yläkoulun, yhteyshenkilöt suhtautuivat projektiin ja opetuskokeiluuni hyvin myönteisesti. Olin koulun osalta suurimmaksi osaksi tekemisissä apulaisrehtorin kanssa, ja hänen avullaan järjestyivät koululta oikeanlaiset tilat työskentelylle sekä mahdollisimman hyvin kaikkien ryhmäläisten aikatauluihin sopivat kokoontumisajat. Ryhmätoiminnan intiimin luonteen vuoksi olisin kuitenkin toivonut koululta askeleen pidemmälle vietyä sitoutumista. Koulun opettajat eivät tuntuneet olevan tietoisia ryhmän toimintatavoista, joten silloin tällöin toiminta keskeytyi jonkun opettajan rynnätessä sisään liikuntasaliin tai luokkaan, jossa meillä saattoi olla meneillään hyvinkin luottamuksellinen keskustelu. Ryhmäläiset joutuivat myös ikävällä tavalla tasapainoilemaan koulutyön ja MiMi-ryhmän välillä, kun opettajat eivät huomanneet järjestää heille ryhmän kokoontumiseen varattuja tunteja vapaiksi esitelmistä, projekteista tai muista läsnäoloa vaativista opetustilanteista. Tällainen vaatimus on toki vaikea muutenkin valtavan suurta organisointityötä vaativassa koulun arjessa, mutta varmaankin jonkinlainen kompromissi olisi ollut mahdollista löytää, jos opettajat olisivat olleet tietoisempia ryhmätoiminnan luonteesta.

Kaiken kaikkiaan opetuskokeiluni oli niin vahvasti kytköksissä yhteistyötahojen toimintaan, että sen luonne olisi ollut hyvin erilainen missä tahansa muussa kontekstissa. Olen kiitollinen molemmille yhteistyötahoilleni opetuskokeilun järjestymisestä ja sen tarjoamasta syvällisestä oppimiskokemuksesta.



Michèlen maalaus oman elämän tilanteesta

4.4 Ryhmä ja yhteisöllisyys

4.4.1 MiMi-ryhmä

Helsinkiläisen yläkoulun MiMi-ryhmä, jossa toteutin opetuskokeiluni, aloitti toimintansa jo tammikuussa 2013, mutta sen kokoonpano vakiintui samaan aikaan, kun tulin mukaan maaliskuussa. Alussa mukana olleista nuorista kolme jäi pois ensimmäisten kolmen kerran jälkeen ja yksi tuli mukaan vasta viidennelle kerralle, joka oli myös minun ensimmäinen kertani ryhmässä. Kahdeksasta opetuskokeiluuniosallistuneesta ryhmäläisestä yksi ei antanut lupaa sisällyttää häntä tutkimukseeni, joten tarkastelen päiväkirja-aineistossani vain seitsemän muun ryhmäläisen osallistumista. Luonnollisesti myös kahdeksannen osallistujan mukana olo vaikutti ryhmän toimintaan. Tutkimuseettisistä syistä joudun kuitenkin jättämään tutkimukseni ulkopuolelle huomioni hänen osallisuudestaan ja vaikutuksistaan ryhmään.

Koulun oppilashuoltoryhmä oli valinnut mukaan kevään MiMi-toimintaan ”ujoja ja syrjäänvetäytyviä tyttöjä”, mutta lähtöoletuksista huolimatta ryhmä oli hyvin heterogeeninen: osa oppilaista osoittautui hyvinkin puheliaiksi, osa taas ei yhteisissä keskusteluissa sanonut mitään, jollei heiltä suoraan kysytty. Kahden ryhmäläisen äidinkieli oli muu kuin suomi, ja keskusteluissa puheet käännettiin yleensä sekä suomesta englantiin että päinvastoin.

Esittelen seuraavaksi lyhyesti ne ryhmän jäsenet, jotka antoivat luvan sisällyttää itsensä tutkimukseeni. Tässä tutkimusraportissa opetuskokeiluuni osallistuneiden nuorten nimet on muutettu.

Emmi oli melko hiljainen ryhmän jäsen. Hän ei erityisemmin pitänyt kehollisista liike- ja draamaharjoituksista, joita ryhmässä oli tehty alkukevään ajan. Hän suostui jäämään ryhmään loppukevääksi, kun kuuli, että ryhmässä aloitettaisiin kuvataiteellinen työskentely.

Elli oli melko puhelias, mutta ujosteli silti itseensä kohdistuvaa huomiota ryhmässä. Hän nojautui varsinkin opetuskokeiluni alussa paljon ystäväänsä Kaislaan.

Mona oli kotoisin Iso-Britanniasta. Hän ymmärsi suomea jonkin verran, mutta ei mielellään puhunut sitä. Kaikki tehtävänannot ja keskustelut käännettiin hänelle englanniksi, ja hän myös puhui ryhmässä vain englantia. Äidinkielellään puhuessaan hän oli sanavalmis ja kirkas mielipiteissään.

Kaisla oli ainut ryhmässä, joka ei ollut valikoitunut mukaan ujouden tai syrjäänvetäytyvyyden perusteella. Hän oli ollut syksyllä 2012 mukana toisessa nuorisotoimen kautta järjestetyssä MiMi-ryhmässä, ja hän oli itse toivonut pääsevänsä mukaan koulussaan järjestettävään ryhmään. Hän aloitti ryhmässä samaan aikaan minun kanssani. Hän oli vilkas ja sanavalmis sekä hyvin innokas osallistumaan kaikkeen toimintaan.

Suvi oli yhteisissä keskusteluissa aina hyvin hiljainen, mutta osallistui silti kaikkeen toimintaan aktiivisesti. Häinkin koki Emmin tavoin kuvataiteellisen työskentelyn itselleen helpommaksi kuin liike- ja draamaharjoitukset.

Ilona oli hyvin puhelias ja eläväinen hahmo, joka piti erityisesti ilmaisutaidollisesta toiminnasta ja kaikenlaisesta hassuttelusta. Hän osallistui keskusteluihin ja toimintaan aina aktiivisesti.

Michèle oli kotoisin Kongosta ja puhui äidinkieltään lingalaa ja ranskaa. Hän osasi suomea melko hyvin, mutta hänellä oli vaikeuksia ymmärtää arkipuheesta poikkeavia abstrakteja ilmaisuja. Hän osallistui aktiivisesti kaikkeen keholliseen ja kuvataiteelliseen työskentelyyn, mutta oli keskusteluissa hiljainen kielellisten vaikeuksien takia.

Suvia, Ilonaa ja Michèleä haastattelin opetuskokeiluni päätteeksi yksilöllisesti. Kaikki seitsemän tutkimukseeni osallistunutta ryhmän jäsentä olivat mukana ryhmähaastattelussa viimeisellä kokoontumiskerralla.

Ensimmäinen opetuskokeilulleni asettamani tavoite oli sukupuolten ja seksuaalisuuksien moninaisuuden huomioiminen ja jokaisen osallistujan yksilöllisen identiteetin kunnioittaminen. Tärkeä osa tähän tavoitteeseen pyrkimistä oli puheen tasolla tapahtuvan sukupuolittamisen välttäminen. Vaikka ryhmä oli koottu ”ujoista ja syrjäanvetäytyvistä tytöistä”, en missään vaiheessa opetuskokeiluani puhutellut ryhmäläisiä tytöiksi tai tehnyt muitakaan oletuksia osallistujien sukupuolista saati seksuaalisista suuntautumisista. Opin ryhmäläisten nimet heti ensimmäisellä kerralla, ja käytin vain niitä heitä puhutelllessani. Myös ohjaajakumppanini kunnioittivat toivettani työttömyyden välttämistä ja jättivät sukupuolinimitykset pois sanavarastostaan opetuskokeiluni ajaksi.

4.4.2 Ryhmädynamiikka ja yhteisöllisyys

Kirjasin opetuskokeiluni toisen tavoitteen etukäteen seuraavasti:

Opetusmetodeissa keskitytään oppijoihin yksilöinä, joilla on keskenään erilaiset tarpeet. Tärkeää on luoda ilmapiiri, jossa kaikkien on turvallista olla omia itsejään, ilmaista mielipiteitään ja tunteitaan sekä toimia aktiivisesti. Tämä edellyttää ryhmädynamiikan aktiivista ohjaamista, jotta ryhmän sisäinen roolijako muodostuu mahdollisimman tasa-arvoiseksi eikä sortavia valtarakenteita pääse syntymään.

Tarkastelen seuraavaksi sitä, miten tässä tavoitteessani onnistuin.

Ryhmän henki oli huomattavan mukava mielestäni jo ensimmäisellä osallistumiskerrallani, sillä MiMi-projektin ohjaajat olivat tehneet ryhmäyttämistyötä jo pitkälle alkukevään aikana. Halusin kuitenkin kehittää ryhmän dynamiikkaa vielä tasa-arvoisempaan ja luottamuksellisempaan suuntaan. Vaikeinta osallistujille tuntui olevan toistensa kuunteleminen. Koulukulttuurille tyypilliseen tapaan he tuntuivat alussa oletettavan ohjatun keskustelun olevan vain ohjaajan ja kerrallaan yhden ryhmäläisen välistä – ei kaikkien yhteistä. Elina Lahelman (1999, 81) mukaan yksi koulun arkisista ristiriidoista muodostuukin yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välisestä ristiriidasta: oppilaiden on työskenneltävä yhdessä, jotta opetustilanteet sujuvat, mutta silti oppiminen ja suoritukset nähdään yksilöllisinä ja arvioidaan yksilökohtaisesti. Tämän kaltainen suhtautuminen oli mielestäni nähtävissä myös opetuskokeiluryhmäni osallistujien toimintatavoissa aloittaessani työskentelyn heidän kanssaan. ”Hyvien oppilaiden” tapaan ryhmäläiset eivät alussa häirinneet toistensa tekemisiä tai puheenvuoroja, mutta eivät toisaalta myöskään oma-aloitteisesti vastanneet niihin tai osoittaneet kuulleen toisten ajatuksia. Kun toiminnan vapaamuotoisempi luonne tuli heille tutuksi, alkoivat monet ryhmäläiset keskustella keskenään informaalisti, esimerkiksi ohjattujen keskustelujen aikana kuiskien. Vähitellen kuitenkin myös ohjattujen keskustelujen luonne alkoi muuttua aidommin yhteisölliseksi, kun ryhmäläiset oppivat kuuntelemaan toisiaan ja kun he huomasivat, ettei keskusteluissa ohjaajien taholta tarjottukaan ”oikeita” vastauksia kuten oppitunneilla.

Kun yksilöhaastatteluissa kysyin haastateltavien mielipidettä ryhmän dynamiikasta, sekä yleensä hiljainen Suvi että häntä huomattavasti puheliaampi Ilona olivat sitä mieltä, että kaikilla ryhmässä oli ollut tasa-arvoiset mahdollisuudet ilmaista itseään, vaikka kaikki eivät olleetkaan yhtä paljon äänessä.

Anni: No, entäs jos sä aattelet sitä muuten sitä ryhmää, ni onks siinä sun mielestä kaikki ollu ihan tasa-arvosia vai onks siellä jotku ollu sillee niin ku enemmän äänessä ja – ?

Suvi: No, siis kyllähän kaikki on ollu tasa-arvosii, mut onhan siel tietenki niitä, jotka nyt höpöttää enemmän sillee, luonteeltaan höpöttävämpiä.

Tuula Gordonin mukaan yksin joukossa olemiseen liittyy koululaisilla paljon kielteisiä kokemuksia ja tunteita. Vaikka nuoret viettävät vuosia yhdessä koulussa, he eivät välttämättä varsinaisesti tunne toisiaan. Koulun arjen tekeekin huomattavasti mukavammaksi se, jos siellä kohdattujen ihmisten kanssa pystyy jakamaan ajatuksia, kokemuksia ja tunteita pelkäämättä kasvojen menettämistä tai kiusatuksi tulemistä. (Gordon 1999, 113.) Tähän opettajat voivat käsitykseni mukaan vaikuttaa huomattavasti taitavalla ryhmädynamiikan ohjaamisella, joka vaatii ryhmän sisäisten valta-asetelmien tuntemista ja niiden harkittua purkamista kohti tasa-arvoisempaa tilannetta. Kirsten Reisby kirjoittaa, että opettajalla on oltava selvä käsitys niistä normeista ja säännöistä, joita hän voi käyttää torjumaan oppilaiden itsearvostusta uhkaavaa fyysistä ja psyykkistä ylivallan käyttöä. Hänen mukaansa sukupuolisensitiivisissä kasvatuskäytännöissä opettajan täytyy 1) estää sellainen vallankäyttö, jonka seuraukset voivat olla väkivaltaisia tai henkisesti sortavia, 2) saada oppilaat mukaan pohtimaan tapahtumien kulkua selvittääkseen heidän kanssaan, kuka käytti millaista valtaa ketä kohtaan (opettajan on päästävä selville

asiayhteyksistä) ja 3) pystyä antamaan oppilaille tilaa myös itse selvittää ristiriitojaan. (Reisby 1999, 26.) Tällaiseen tarpeeseen pyrin opetuskokeilullani vastaamaan. Saavuttaaksemme sellaisen todellisen yhteisöllisyyden, jossa jokainen saa olla oma itsensä ilman todisteluja oikein suoriutumisesta tai omasta haavoittumattomuudesta, pyrin ohjaamaan ryhmäläisiä kohti toistensa aktiivista kuuntelemista ja kohtaamista. Vesta A. H. Danielin (1996, 86) mukaan opetusryhmän toimiva sisäinen yhteisöllisyys onkin avain oppilaiden kasvattamiseen vaalimaan koko maailman laajuista yhteisöllisyyttä.

Ryhmähaastattelussa Kaisla puhui pitkään ryhmän merkityksestä itselleen:

Siis tää on ollu tosi kiva mun mielestä tää ryhmä. Mun mielest oli tosi kiva tulla tähän ryhmään ja silleen, et oli kiva, et te otitte mut tähän ryhmään sillee ku. Emmä tiä, tää on vaa jotenki. Mä tykkään tosi paljon sillee niin ku olla sillee ryhmäs, mis niin ku – Tää ryhmä on jotenki tosi kiva. (...) Tai niin ku oppinu tuntee ihmisii sillee niin ku, mitä ei esim niin ku emmä usko, et kaikki täs ryhmäs kertoo esim tosi hyvälle kavereillekaa niin ku juttui, mitä täs ryhmäs jotkut on sanonu. Tai kaikista asioista, mitä tääl ollaan kerrottu sillee, mitkä pysyy täs ryhmäs. Sillee et kyl mä täst ryhmäst niin ku – Kyl mä luotan kaikkiin ihmisiin täs ryhmäs sillee, et se on vaa tullu jotenki nyt.

Kaislan puheenvuoro kertoi minulle, että olimme onnistuneet luomaan toimivaa yhteisöllisyyttä MiMi-ryhmään. Myös yksilöhaastatteluissa kaikki kolme haastateltavaa kertoivat voineensa ryhmässä olla ”ilman mitään paineita” tai ”vapaammin” kuin muuten koulussa. Kun kysyin, millaiselta toisten ryhmäläisten kohtaaminen kokoontumisten ulkopuolella on tuntunut, Suvi vastasi näin:

No, paljon avoimemmalta, et tervehtii ja sit hymyilee paljon enemmän.

4.5 Toiminnan tilat

4.5.1 Virallisen ja informaalin koulun välimaastoissa

Koulun oppilashuoltoryhmä oli koonnut ujojen ja syrjäänvetäytyvien tyttöjen MiMi-ryhmän kevääksi 2013 aktiivisen äidinkielenopettajan aloitteesta. Ryhmä kokoontui koulun tiloissa tavallisten koulupäivien aikana koko kevään ajan siten, että viikottaiset puolentoista tunnin mittaiset tapaamiset olivat joka toinen viikko maanantaisin ja joka toinen viikko torstaisin. Näin siksi, että kokoontumiset eivät joka viikko osuisi samojen oppituntien päälle ja toisaalta etteivät ryhmäläisten koulupäivät pitenisi tapaamisten takia. Oppitunnit, joilta ryhmäläiset jäivät kokoontumisten takia pois, olivat kaikki valinnaisaineiden tunteja.

Ryhmän toiminnan puitteet olivat siten virallisen koulun järjestämät, ja toiminta näyttäytyi ryhmäläisille siksi ainakin osittain virallisen koulun toimintana. Toisaalta toiminta oli koulun tavallisesta arjesta poikkeavaa ja ikään kuin ”vapaaehtoisempaa” ja siten kallistui myös kohti informaalin koulun kulttuuria. Yksilöhaastattelussa kysyin ryhmätoiminnan luonteesta suhteessa oppitunteihin.

Anni: Oliko se erilaista tulla tänne, ku mennä jonneki toiselle tunnille?

Suvi: Oli. Tääl sai olla paljon rennommin ja ei tarttenu olla ehkä niin siististi tai siivosti, mitä tunneilla yleensä.

Anni: No, ooks sä sitte tässä ryhmässä ni miltä sust on tuntunu tehdä erilaisia asioita?

Ooks sä uskaltanu tehdä paremmin vai huonommin asioita täällä tai siinä toiminnassa, kun muuten?

Michèle: Paremmin.

Anni: Joo. Mitä esimerkiksi oot uskaltanu tehdä paremmin?

Michèle: No, esim hulluilla. Muissa mä en voi hulluilla, mut täällä mä voisin.

Ryhmätoiminnan epäautoritaarisuus vaikutti ryhmään sitoutumisen asteeseen, kun tavallinen koulutyö asetti osallistujille sekä ulkoisia että sisäisiä paineita. Erityisesti lukukauden loppupuolella useimmat ryhmäläiset kokivat jossakin vaiheessa tärkeämmäksi mennä oppitunneille ryhmätapaamisen sijaan, jotta eivät olisi jääneet jälkeen koulutyössä. Ryhmähaastattelussa Emmi kertoi tästä ristiriidasta avoimesti.

MiMi-ohjaaja: Onks tää jotenki niin ku haitannu teijän koulutyötä tai?

Emmi: No, se ku se meni niin ku koko – Se on menny koko ajan kaikkien kivojen aineiden päälle, ni se vähä ottaa päähän.

MiMi-ohjaaja: Nii. Nii just.

Emmi: Viime viikol mä jäin pois sen takii, koska mä halusin kerranki olla hissan tunnil, ku mä tykkään hirveest hissasta ja muutteki me ollaan kirjoitettu paljon, ni – Mulle jäi aika paljo kirjoitettavaa.

Anni: Mm. Tuntuuks sust kuitenkin, et sä oot saanu jotain tästä, et se ei oo ollu ihan vaan haittaa vai onks se ollu vaan, että niin ku on vaa harmittanu, et pitää käydä tääl?

Emmi: No, kyl tää on ollu tosi kivaa, et ei se oo niin paljoo haitannu, mutta siis nii. Se valinnainen vähän meni, ku se oli sen verran kiireistä nii.

Toisaalta yksilöhaastatteluaineistosta löytyy myös useita kommentteja siitä, miten toiminnalla oli positiivisia vaikutuksia muuhun koulupäivään.

Anni: Nii. No, onks sulla ollu semmonen tai miten sä aattelet, et onks tää toiminta mitenkään vaikuttanu suhun itseän tai sun elämään?

Suvi: No, onhan se nyt toki elämään vaikuttanu ja...

Anni: Mm, käytännössä? Koulupäiviin vai?

Suvi: Joo. Se on vaikeuttanu aineit, mut sit se on taas helpottanu, ku on saanu vähän rentoutua täällä ja sitte taas menee hyvin seuraavilla tunneilla.

Anni: No, miltä sun mielest on tuntunu lähtee täältä sit tavallisille tunneille? Tai tuolta kokoontumisista.

Suvi: No, tietty se rennompi olo ja sellanen iloinen olo, että täs kaikki on kyl menny aina hyvin, et on hyvä mennä kaikille tunneille.

Anni: No, mitä sä ajattelet, haluaisiks sä jatkossa tämmöstä toimintaa koulussa vai riittikö tämä?

Suvi: No, jos ei mee oppituntien päälle sillee, et pystyy kouluun suhteuttaa sillee, ettei jotkut mee sit hyvin edisty ja toiset sit taas jää jälkeen paljon, ni sit se on tosi vaikeeta.

Anni: Ni sul oli menny kielten tuntien kans päällekkäin?

Suvi: Joo.

Anni: Onks sulla niin harvoin niitä kielten tunteja, et sit sä et päässy sinne ollenkaa?

Suvi: Joo.

Anni: Voi että.

Suvi: Joo on silleen kerran viikos ja sit mä en oo yleensä sillon just koulussa muutenkaa, ni mä en sit oo päässy sinne.

Anni: Okei, joo. Se oli kyl tosi harmi. Mutta toivottavasti on tästäki ollu sitte jotenki yhtä paljon iloa tästä.

Suvi: Joo, paljo enemmän tästä on iloo ollu.

MiMi-ryhmätoiminnan luonne oli erikoinen sen asettuessa jonnekin virallisen ja informaalin koulun välille. Kokoontumisista ei kerätty läsnäolotietoja, mutta toisaalta osallistujien toivottiin ilmoittavan poissaolostaan, minkä he useimmiten tekivätkin. Toimintaa ei arvioitu virallisen koulun tapaan, eikä ryhmässä ollut tarkoitus osoittaa oppimista tai suorituksia. Tolosen (2001, 84) mukaan virallisen ja epävirallisen koulun välinen raja on helposti nähtävissä liikkeen pysähtymisenä oppilaiden siirtyessä välitunnilta oppitunnille. Tämä raja oli toki olemassa myös opetuskokeilussani, jossa nuoret saapuivat luokkaan usein iloisesti hälisten ja hiljentyivät sitten kuuntelemaan, mitä kokoontumisessa oli tänään ohjelmassa. Rajanveto ei kuitenkaan aina ollut yhtä selvä, kun ohjaajina saatoimme liittyä meneillään olevaan keskusteluun ja toisaalta tilassa liikkuminen ei ollut ohjatun toiminnankaan aikana samalla tavalla rajoitettua kuin oppitunneilla.

Ryhmässä myös puhuttiin joistakin koulun opettajista vapautuneen huvittuneesti ja hyväntahtoisesti pilkaton. Emme ohjaajina puuttuneet virallista koulua kritisoiviin keskusteluihin, vaan saatoimme jopa kysellä ryhmäläisiltä lisää asiasta. Tällaiset hetket paikantuivat mielestäni ennen kaikkea informaalin koulun puolelle. Enimmäkseen opetuskokeiluni tarkastelussa ei kuitenkaan helposti voi erottaa, missä kulki virallisen ja informaalin koulun välinen raja.

4.5.2 Tila ja valta

Marjo Vuorikoski kirjoittaa, että vaikka virallinen koulu pyrki unohtamaan ruumiillisuuden, se on väistämättä osa lasten ja nuorten arkea koulussa. Sekä koulun henkilökunnan ja opiskelijoiden välisten että opiskelijoiden keskinäisten hierarkioiden rakentaminen on vahvasti kytköksissä ruumiillisuuteen, sukupuoleen ja seksuaalisuuteen, ja nämä kytkeytyvät myös esimerkiksi kiusaamiseen koulussa. (Vuorikoski 2005, 31–32, 44–45.) Tuula Gordonin etnografisen koulututkimuksen mukaan tilojen käyttö koulussa jakautuu esimerkiksi sukupuolen mukaan. Pojat ottavat enemmän tilaa toimintoihinsa, ja ne sijoittuvat koulutilojen keskiöihin. Tytöille sallitut tilat ovat pienemmät, reunoilla ja marginaaleissa. (Gordon 1999, 106.)

Yksi kriittisen feministisen pedagogiikan tärkeimmistä näkökulmista on koulutusinstituutioissa vallitsevan mielen ja ruumiin erottelun purkaminen (hooks 2007, 282; Vuorikoski 2005). Bell hooksin näkemykset kasvatuksesta kokonaisvaltaisena mielen, ruumiin ja tunteiden yhteistoimintana juontavat juurensa sekä feministisiin teorioihin että vietnamilaisen buddhalaismunkin Thich Nhat Hanhin ajatteluun. Hooksin mielestä ruumiillisuuden esiin nostaminen opetuksessa on hyvä keino kyseenalaistaa koulukulttuurin piiloiset valtarakenteet. (Hooks 2007, 42–43, 205–206.)

Ruumiillisuus opetustilanteessa liittyy sekä opettajan rooliin että koululuokkaan fyysisenä tilana. Tarja Tolosen (2001, 77) mukaan fyysinen tila liittyy välttämättä kaikkiin sosiaalisiin ilmiöihin, eikä koulun tilallista järjestystä voi ohittaa tarkasteltaessa koulun arkisia hierarkioita ja sosiaalisia suhteita. Koulun tilat muokkaavat aktiivisesti koulun sosiaalisuutta. Bell hooks pitää dialogisen ja osallistavan opetuksen edellytyksinä opettajan astumista pois opettajanpöydän takaa sekä opetusryhmän asettumista luokkatilaan siten, että kaikki voivat nähdä toisensa. Opettajan fyysinen sijoittuminen opettajanpöydän taakse tai korokkeelle vahvistaa hänen auktoriteettiaan ja erottaa hänet opiskelijoista myös henkisesti ja symbolisesti. Jotta opettaja voi toteuttaa tasa-arvoon pyrkivää pedagogiikkaa, on hänen uskallettava astua opiskelijoiden joukkoon. Tällöin hän ei enää voi esiintyä kaikkietävänä mielenä, jonka ruumiilla ei ole merkitystä, vaan hänen on myönnettävä ihmisyytensä sekä itselleen että opiskelijoille. Opettaja on ruumiillinen historian subjekti eikä sellaisena ole vapaa kokemustensa tuottamista ennakkoluuloista, arvoista ja asenteista. Vain myöntämällä sen, hän voi auttaa opiskelijoitaankin kasvamaan aktiivisiksi toimijoiksi. (Gordon 1999, 101; hooks 2007, 45, 207–209, 219; Tolonen 2001, 81–82.) Pyrinkin opetuskokeilussani purkamaan koululuokan perinteistä hierarkkisuutta mahdollisimman tasa-arvoisilla tilallisilla järjestelyillä. Seuraavaksi esittelen niitä fyysisiä puitteita, joissa MiMi-ryhmän työskentely ja opetuskokeiluni toteutuivat helsinkiläisessä yläkoulussa.

4.5.3 Opetuskokeilun fyysiset puitteet

Alkukevään ajan MiMi-ryhmä kokoontui koulun suuressa liikuntasalissa, koska toiminta painottui MiMin työntekijöiden ohjaamana keholliseen draama-, tanssi- ja liikeilmaisuuksiin. Näin oli vielä aloittaessani ryhmän apuohjaajana maaliskuussa. Liikuntasali oli suuri, viileä ja kaikuva tila, jonka toisessa päässä oli näyttämö. Saliin kuljettiin koulun ala-aulasta pienemmän tilan läpi, jossa oli pingispöytä sekä piano ja joka toimi usein välituntien aikana tietyn poikaporukan vapaa-ajanviettotilana. Salin laidalla oli lisäksi sermiovet koulun ruokalaan. Niitä ei käytetty läpikulkuun, mutta niiden läpi kuuluivat ruokalan äänet saliin erittäin hyvin. Liikuntasalin lähistöllä ei ollut vesipistettä, joten vettä vaativia kuvataidetehtäviä ei voinut siellä toteuttaa.

Liikuntasalissa kokoonnuimme aina aluksi näyttämölle, joka oli tilana hiukan intiimimpi kuin varsinaisen salin lattia. Asetimme liikuntamatot ringiin, ja istuimme niillä kokoontumisten aluksi ja lopuksi. Sali oli hyvä paikka keholliselle työskentelylle, mutta paikallaan istuessaan ryhmäläiset palelivat siellä. Alkukevään työskentely salissa oli tehnyt siitä jo kotoisan paikan ryhmälle. Kun teimme siellä ensimmäistä kuvataidetehtävää, itsestä kertovaa kollaasia, ryhmäläiset ottivat työskentelyä varten rohkeasti oman tilansa salin eri puolilta.

Saliin eksyi välillä ylimääräisiä ihmisiä: pingistilassa aikaa viettävät oppilaat saattoivat kiertää pukuhuonetilojen kautta salin näyttämölle ja ilmaantua ihmettelemään tekemisiämme. Ensimmäisellä opetuskokeilukerrallani, joka tapahtui vielä liikuntasalissa, poikien liikunnanopettaja tuli kesken loppukeskustelumme saliin järjestelemään välineitä seuraavaa tuntiaan varten. Tällaiset keskeytykset eivät voineet olla vaikuttamatta kokoontumisten luottamuksellisuuteen. Tolosen (2001, 79) mukaan lähes kaikkea koulutilaa yhdistääkin se, että se on julkista. Näin edes luottamukselliseen ilmapiiriin nojaavaa MiMi-ryhmän toimintaa varten ei koulussa pystytty takaamaan yksityistä tilaa, johon muut eivät olisi voineet ryynnätä kesken kokoontumisen.

Jakson vaihtuessa juuri opetuskokeiluni alkaessa sovin apulaisrehtorin kanssa uusista tilajärjestelyistä ja siirryimme työskentelemään tavalliseen luokkatilaan koulun neljänteen kerrokseen. Kyseessä oli kieliluokka, jossa oli myös vesipiste. Luokan pulpetit oli oppitunteja varten järjestetty perinteiseen tapaan riveihin suuntautuen kohti edessä olevaa opettajanpöytää ja liitutaulua. Toiselle pitkälle seinälle oli ripustettu kieliopetukseen liittyviä kirjallisia esitelmiä eri maista. Takaseinää peittivät reilun metrin korkuiset kaapit. Toinen pitkä seinä oli kokonaan ikkunallinen, ja ikkunoissa oli yleensä luokkaan tullessamme sälekaihtimet laskettuina alas. Luokan lattia oli aina kokoontumisten aikaan hiekkapölyinen, joten sillä ei voinut istua kuten liikuntasalin lattialla.

Heti ensimmäiselle luokassa tapahtuvalle kokoontumiskerralle, joka oli toinen opetuskokeilukerta, järjestin pulpetit siten, että keskelle luokkaa jäi mahdollisimman paljon tilaa liikkua ja pulpetit olivat luokan pitkällä seinällä tiiviisti yhdessä. Nostin sälekaihtimet ylös, jotta luokasta näkyi kunnolla ulos, ja

avasin ikkunan, jotta ulkoa kantautuva lintujen laulu pääsi luokkaan. Tolosen (mt., 80) tutkimuksessa sälekaihdinten merkitys luokkahuoneissa korostuikin ylimääräisten virikkeiden ulos sulkijoina, ja niiden ylös nostaminen tuntui minusta hyvin vapauttavalta, kun luokkahuoneesta aukesi näköyhteys koulun ulkopuoliseen maisemaan. En halunnut sulkea opetuskokeiluryhmältä tätä yhteyttä, vaan jopa kannustaa heitä maiseman esteettisistä virikkeistä nauttimiseen.

Ensimmäisellä luokkakerralla kokoonnuimme keskustelujen ajaksi ringiin pulpettien ääreen. Totesin pöytien ääressä istumisen kuitenkin huonoksi järjestelyksi, kun kaikki eivät nähneet toisiaan kunnolla kahdesta vastakkaisesta rivistä. Tolonen (mt., 88) kirjoittaa koulun istumajärjestysten vaikuttavan vahvasti toiminnan luonteeseen ja nuorten väliseen vuorovaikutukseen, ja seuraavilla kerroilla keskustelimme istuen tuoleilla ringissä keskellä luokan tyhjäksi raivattua keskialuetta. Tämä osoittautui toimivammaksi järjestelyksi: kaikki olivat tasa-arvoisesti toistensa näkyvillä ja pystyivät paremmin seuraamaan keskustelua, mikä näkyi selvästi ryhmäläisten lisääntyneenä kiinnostuksena toistensa puheenvuoroja kohtaan.

Bell hooksin mukaan dialogin onnistumisen kannalta on ensinnäkin tärkeää, että opetustila järjestetään siten, että kaikki voivat nähdä toisensa. Dialogi ei voi olla sujuvaa perinteisessä koululuokan järjestyksessä, jossa opiskelijat istuvat peräkkäin riveissä. Sellainen järjestely korostaa opettajan auktoriteettia ja vuorovaikutusta, joka tapahtuu vain yksittäisten opiskelijoiden ja opettajan välillä – ei opiskelijoiden välillä. (Hooks 2007, 219.)

Luokkatilan järjestämisestä tuli jokakertainen rituaali minulle ja ohjaajakumppaneilleni. Rikoiimme autoritaarisen koulujärjestyksen jättämällä opettajanpöydän, pehmustetun opettajantuolin sekä liitutaulun omaan arvoonsa ja asettumalla kaikki yhteiseen piiriin oppilaiden tuoleille keskelle huonetta. Tuolirinkikään ei ollut paikallaan pysyvä järjestely, vaan tuoleja siirrettiin pois tieltä toiminnan eri vaiheissa. Tuula Gordonin mukaan fyysinen pysyvyys koulun tiloissa järjestää kaaosta hallittavaan muotoon luoden turvallisuuden tunnetta. Gordon kuitenkin muistuttaa kaaoksessa piilevistä mahdollisuuksista kyseenalaistaa vakiintuneita käytäntöjä ja niiden kulttuurisia merkityksiä. Kaaoksen kautta ”tarkoituksensa menettäneitä rutiineja voidaan muuttaa ja uusia rakentaa”. (Gordon 1999, 103.) Opetuskokeilussani jatkuvasta tilan muokkaamisesta käyttötarkoituksen mukaan muodostui tietynlainen pysyvyyden muoto, jonka uskon sekä rakentaneen turvallisuuden tunnetta ryhmälle että olleen avoin uusille mahdollisuuksille.

4.6 Nuorten valtauttaminen

Kolmas opetuskokeilulle asettamani tavoite oli ryhmäläisten valtauttaminen, mikä on myös vahvasti sidoksissa dialogiseen toimintatapaan. Valtauttamiseen tähtäävät suunnitelmani sisälsivät ryhmän yhteisten sääntöjen laatimisen sekä loppukevään ryhmätoiminnan tavoitteiden asettamisen yhdessä

ryhmäläisten kanssa jokaisen henkilökohtaisella sekä koko ryhmän tasolla. Siinä missä koulussa tavoitteet ja opetussisällöt määrätään nuorille ulkopuolelta, halusin opetuskokeilussani rohkaista ryhmäläisiä itse asettamaan omat tavoitteensa työskentelylle, olivat ne sitten kuinka ”pieniä” tai ”itsestäänselviä” tahansa. Lahelman tekemissä yläkouluikäisten haastatteluissa nousi useita kertoja esiin toivomus vaikuttaa enemmän opetuksen sisältöihin ja omaan toimintaan tunneilla (Lahelma 1999, 87–88). Uskonkin, että nuorten sisäinen motivaatio koulunkäyntiin paranisi, jos heitä useammin ohjattaisiin itse asettamaan tavoitteensa, ja jos he lisäksi saisivat olla mukana toiminnan sääntöjen laatimisessa.



Ilonan maalaus oman elämän
tilanteesta

4.6.1 Ryhmän säännöt

MiMi-projektin työntekijät olivat jo ennen minun mukaan tuloani ohjanneet ryhmän laatimaan omat sääntönsä, ja niitä oli käsitelty draamaharjoituksin. Koska viidennellä kerralla mukaan tuli minun lisäksi uusi ryhmäläinen Kaisla, kävimme säännöt vielä läpi, kirjasimme ne ylös, ja kaikki kirjoittivat nimensä sääntöpaperiin merkiksi niihin sitoutumisesta. Lahelman (1999, 87–88) mukaan ”koululaisen ammattitaitoon” kuuluu ulkopuolelta annettujen sääntöjen noudattaminen. Koulussa kuluu huomattavasti aikaa ja energiaa sääntöjen kertaamiseen ja myös niistä neuvotteluun, kun nuoret kyseenalaistavat säännöt, joihin heillä ei lähtökohtaisesti ole ollut mahdollista vaikuttaa. Oppilaiden kuitenkin odotetaan osaavan perustella koulun säännöt kysyttäessä, ja näin käsitykseni mukaan sekä säännöt että niiden perustelut näyttäytyvät oppilaille yhtä paljon ulkoa opeteltavina kuin niin monet muutkin koulussa opetetut asiat. Tällaisen asennoitumisen opettaminen suhteessa sääntöihin on mielestäni omituista, kun ajatellaan demokraattisen yhteiskunnan toimintaperiaatteita: demokratian toimimiseksi olisi kansalaisiksi kasvatettavilta oppilailta edellytettävä enemmän itsenäistä ajattelua, kykyä perustella omia mielipiteitään sekä taitoa ottaa selvää erilaisten sääntöjen vaikutuksista yhteisön toimivuuteen. Sen sijaan sääntöjen ulkoa opettelu vahvistaa ajatusta yksilöstä yhteiskunnallisten ratkaisujen objektina, jolla ei ole niihin vaikutusvaltaa ja jonka ei ole tarvis pohtia, millaista yhteiskuntaa hän toimillaan rakentaa tai ylläpitää.

Sekä sääntöjen että tavoitteiden kohdalla on tärkeää lisäksi niiden toteutumisen yhteinen arviointi. Sukupuolisensitiivisestä pedagogiikasta kirjoittavan Kirsten Reisbyn (1999, 32) mukaan opettaja voi ohjata oppilaita analysoimaan ja arvioimaan tehtyä yhteistyötä ja yksilöllistä toimintaa sekä työn tuloksia rakentavasti. Arvioissa on hänen mukaansa painotettava ennen kaikkea niitä tekemisen tapoja ja voimavaroja, joiden nähdään parantaneen oppimisprosessia ja tuloksen laatua kuitenkin välttelemättä keskustelua hankalista yhteistyötilanteista ja konflikteista. Reisbyn kuvailemassa yhteisessä arvioinnissa käytöstapoja ja vuorovaikutusta pyritään ymmärtämään tilannekohtaisesti omassa kontekstissaan. Arvioinnin lähtökohtana on siis pidettävä aitoja vuorovaikutustilanteita – ei yksittäisiä oppilaita tai yleistäviä luonnehdintoja. Tällaisen yhteisen arvioinnin päämääränä on, että kaikki yhdessä tukevat toistensa todellisuuspohjaista itsearvostusta. Yhteisen rakentavan ja käytännönläheisen oppimis- ja vuorovaikutustilanteiden arvioinnin tavoitteena on kehittää oppilaille tietoisuus siitä, millainen toiminta johtaa onnistuneisiin yhteistyöprosesseihin ja hyviin työtuloksiin. Nähdäkseni myös itsearvostuksen ja hyvän yhteishengen onnistuneeseen rakentamiseen voidaan kiinnittää yhdessä huomiota.

Opetuskokeilussani säännöt olivat esillä ensimmäisillä kerroilla niiden laatimisen jälkeen, jotta niihin voitiin vedota tarvittaessa. Koska säännöt olivat ryhmäläisten itsensä laatimat, niiden muistaminen ja sisäistäminen tuntui olevan heille helppoa. MiMi-ryhmän laatimat säännöt olivat seuraavat:

- Ei saa kiusata
- Ei saa syrjiä

- Ei puhelimia käytössä toiminnan aikana
- Kaikilla on hauskaa
- Kaikilla on housut, vähintään alushousut
- Tanssitaan
- Tehdään ilmaisutaitoa
- Tullaan ajoissa
- Ei kuuluteta ketään paikalle keskusradion kautta
- Ei puhuta päälle
- Ei väkivaltaa
- Kunnioitetaan toisia, rispektii

Lisäksi yhtenä sääntönä oli vaitiolovelvollisuus ryhmässä puhutuista asioista. Säännöistä ainoastaan puhelinten käyttökielto toiminnan aikana oli MiMi-projektin työntekijän toive sääntölistalle, koska puhelimet olisivat saattaneet mennä rikki vauhdikkaissa liikeharjoituksissa. Muut säännöt olivat nuorten itse ehdottamia. Housujenkäyttösääntö syntyi yhteisen vitsailun tuloksena minun ensimmäisellä osallistumiskerrallani, ja sekin kirjattiin ylös, jotta sääntölista ei olisi vaikuttanut liian totiselta. Keskusradiokuulutuksen kieltävä sääntö oli ryhmäläisille hyvin tärkeä. Ryhmää alkukevään ajan ohjannut MiMi-työntekijä oli kertaalleen kuuluttanut jotakuta oppitunnilta kokoontumiseen, ja osallistujat kokivat sen erittäin häpeälliseksi, kun muiden oppilaiden huomio kääntyi tunnilla kuulutettuun henkilöön.

Sääntöjen toimivuutta arvioitiin siis erityisesti opetuskokeiluni alkuvaiheessa, ja erityisesti ”Ei puhuta päälle” -säännöstä muistutettiin ja sen noudattamista harjoiteltiin koko loppukevään ajan. Myös yksilöhaastatteluissa palattiin sääntöihin, ja ryhmäläiset pohtivat niiden toteutumista.

Anni: No, sillen ku mä en ollu vielä mukana, niin te teitte säännöt, ja nää kirjotettiin sillen, ku mä tulin mukaan, ni sit ylös, ni jos sä katot nyt näitä sääntöjä, ni onks sun mielestä noi säännöt toiminu, et onks ne toteutunu siinä ryhmässä?

Suvi: Joo kyl ne toimi. Joskus vaan toi ei puhuta päälle, ni se alko vähän jossain vaiheessa menemään, mut ei se nyt pahasti menny koskaan. Kaikki muut onnistu hyvin.

4.6.2 Ryhmän tavoitteet

Ryhmän yhteiset ja jokaisen henkilökohtaiset tavoitteet laadittiin ensimmäisellä varsinaisella opetuskokeilukerrallani, joka oli ryhmän kahdeksas kokoontumiskerta. Pohdimme ensin yhdessä kevään siihen astista toimintaa ja sitä, mitä nuoret olivat siitä saaneet. Seuraavanlaisia asioita nousi esiin: ”kivaa tekemistä”, ”piristystä koulupäivään”, ”leikkiminen on kivaa”, ”kaikkee uutta mitä ei oo ennen tehny” sekä ”tutustunu muihin”. Seuraavaksi kukin mietti itsekseen tavoitteita loppukevään

työskentelylle ja ne kirjoitettiin nimettömille lapuille, jotka keräsin talteen. Kehotin miettimään sekä omia että koko ryhmän yhteisiä tavoitteita. Mainitsin esimerkeiksi mahdollisista tavoitteista ”haluan tutustua teihin paremmin” ja ”haluan löytää itsestäni uusia puolia”. Nämä esimerkit näkyvätkin ryhmäläisten kirjaamissa tavoitteissa, mikä toisaalta saattaa kertoa niiden tärkeydestä, mutta toisaalta osoittaa myös, että tavoitteiden asettaminen ei varmaankaan ollut ryhmäläisille tuttu tai helppo tehtävä. Kaksi ryhmäläisistä ei kirjannut ylös yhtään tavoitetta. Muut kirjoittivat seuraavat tavoitteet:

”Olisi hyvä, että ryhmä oppisi tuntemaan toisensa paremmin.”

”Itseluottamusta. Hauskan pitoa. Uusia tuttavuuksia. Pirstystä koulupäiviin.”

”Haluan tutustua teihin paremmin. Haluan myös löytää itsestäni uusia puolia.”

”Haluan tutustua paremmin itseeni ja myös teihin. :) Haluan myös oppia uusia asiota ja tutustua niihin.”

”Haluan tutustua teihin paremmin! :) Haluaisin joskus mennä pihalle kokoontumaan.

:) Olisi mukavaa jos joskus voitaisiin tehdä maalaukset! :3 Mutta olen jo tyytyväinen.

<3”

Käsittelimme lapuille kirjoitettuja tavoitteita yhdessä vasta seuraavalla kokoontumiskerralla. Keskustelu oli vaisua, mihin vaikuttivat varmaankin ainakin se, että kokoonnuimme ensimmäistä kertaa koulun neljännen kerroksen luokassa liikuntasalin sijaan, ja se että minun ja kanssani ohjaamassa olleen MiMi-työntekijän välinen kommunikaatio oli hankalaa. Toisaalta ryhmä ei vielä ollut tottunut minun tapaan ohjata keskustelua haastaen nuorten ajattelua pidemmälle ja kriittisempään suuntaan kuin koulussa tai MiMi-toiminnassa on yleensä tapana. Olin kuitenkin ennakoinut tämän ja suunnitellut tavoitteiden käsittelyä myös ryhmälle tutulla draamaharjoituksella, jossa koko ryhmä yhdessä muodostaa patsaita sovitusta aiheesta. Valitsin kolme eri tavoin ryhmäläisten lapuissa toistunutta tavoitetta, joista patsaat tehtiin: 1) tutustua muihin, 2) tutustua itseen ja 3) saada itseluottamusta. MiMi-projektin työntekijä veti patsasharjoituksen, joka kuitenkin, kuten keskustelukin, toteutui vaisusti ja innottomasti. Oman tulkintani mukaan ilmapiiriin vaikutti MiMi-työntekijän innoton ohjaamisen tyyli.

Arvioimme tavoitteiden toteutumista viimeisellä kokoontumiskerralla yhdessä koko ryhmän yhteisessä keskustelussa, jonka nauhoitin. Kysyin myös yksilöhaastatteluissa osallistujien henkilökohtaisten tavoitteiden toteutumisesta. Kaikki ryhmäläiset eivät enää muistaneet, mitä tavoitteita olivat asettaneet työskentelylle. Suvi muisti halunneensa tutustua muihin ryhmäläisiin paremmin ja totesi tavoitteensa toteutuneen. Michèle taas oli mielestään onnistunut oppimaan itsestään uusia asioita, minkä oli asettanut tavoitteekseen. Myös Kaisla ja Ilona totesivat yhteiskeskustelussa tutustuneensa toiminnassa paremmin sekä muihin että itseensä.

Kaiken kaikkiaan tavoitteiden asettaminen, muistaminen toiminnan aikana sekä niiden toteutumisen arviointi tuntuivat kuitenkin tuottavan vaikeuksia ryhmäläisille, ja minulle jäi sellainen mielikuva, että tavoitteiden asettaminen näyttäytyi heille vain ulkoapäin annettuna tehtävänä – ei omaa työskentelyä

edistävänä asiana. Arvelen tämän johtuneen muun muassa siitä, että MiMi-ryhmätyöskentelyn tavoitteita ei ollut käyty toiminnan alkaessa heidän kanssaan läpi. Ryhmäläisille tuntui olevan epäselvää se, miksi he ylipäättään olivat valikoituneet mukaan ryhmään, vaikka heistä suurin osa siihen mielellään sitoutuikin. Toisaalta päättelen tavoitekeskustelujen heikon menestyksen johtuneen myös omasta alustuksestani sekä ylöskirjattujen tavoitteiden käsittelyn tavoista. Ne jäivät varmaankin liian abstraktille tasolle.

4.7 Äänen antaminen ja dialogisuus

4.7.1 Äänen antaminen

Yksi bell hooksin osallistavan pedagogiikan tärkeimmistä käsitteistä on äänen antaminen (voicing), jonka juuret ovat muualla kriittisessä ja feministisessä pedagogiikassa. Se on sekä pedagoginen toimintatapa että toiminnan päämäärä. Se tarkoittaa jokaisen osallistujan aktiivista kuulemista ja jokaisen oman ilmaisun rohkaisemista. Hooksin omassa opetuksessa se tarkoittaa käytännössä sitä, että jokainen opiskelija lukee ääneen omaa tekstiään. Äänen antaminen jokaiselle on keino rakentaa yhteisöllisyyttä opetusryhmässä. Se takaa sen, ettei yksikään ryhmässä jää vaille toisten huomiota, ja toisaalta sen, ettei kenenkään ääni nouse tärkeämmäksi kuin toisten. (Hooks 2007, 78–79, 137, 272.) Äänen antaminen jokaiselle ryhmäläiselle oli *neljäs opetuskokeilulleni asettamani tavoite*.

Äänen antamisen tarkoitus ei ole vain huomion tasaisempi jakaminen. Se avaa mahdollisuuden toisten ja sen ymmärtämiseen, että jokaisen kokemukset ovat erilaisia ja vaikuttavat siihen, miten ajattelemme ja miten näemme maailman. Toisaalta tarkoituksena ei ole puhua vain omista kokemuksista, vaan kun niiden kautta on saatu jokaiselle sija keskustelussa, on opiskelijoiden helpompi puhua muistakin aiheista. Hooks puolustaa keskustelua sukupuolesta ja muista valtarakenteista opetuksessa sillä, että se on kumouksellista toimintaa. Vaikka joku voi nähdä puheen olevan ajan tuhlausta, hän sanoo mieltävänsä sanat teoiksi. Dialogi on hooksin mielestä yksi opettajan helpoimmista keinoista aloittaa erojen tuottamien raja-aitojen kaataminen. (Mt., 114, 137, 196, 223.)

Hooks tarjoaa äänen antamista ratkaisuksi yhteiskunnallisten valta-asetelmien purkamiseen opetusryhmässä. Koska muiden muassa sukupuoli, luokka-asema ja etnisyys valtauttavat joitakin opiskelijoita enemmän kuin toisia, jokaisen äänen rohkaiseminen on keskeistä tasa-arvoisuuteen tähtäävässä osallistavassa pedagogiikassa. Hooks peräänkuuluttaa kuitenkin myös realismia suhteessa jokaisen äänen kuulemiseen. Hän ei ajattele valtarakenteiden purkautuvan äänen antamisen käytännön kautta täysin, vaan muistuttaa, että toisten sanoilla on aina ryhmissä enemmän arvovaltaa kuin toisten. Hooks ei myöskään kuvittele, että jotakin merkittävää välttämättä syntyy siitä, että jokaisella on mahdollisuus sanoa mielipiteensä. Keskeistä on opetuksen järjestäminen siten, että kaikkien ääntä on mahdollista kuulla, sekä jokaisen äänen ainutlaatuisuuden korostaminen. Tällaisissa keskusteluissa

kumoutuu yleensä oletus siitä, että kaikki ryhmässä tulevat samanlaisista taustoista ja kokevat maailman samalla tavoin. Monikulttuurisuuden ja moniäänisyyden edistäminen edellyttävät hooksin mukaan opettajilta huomion kiinnittämistä siihen, kuka puhuu ja kuka kuuntelee. (Mt., 77, 272–273.)

Ajattelen äänen antamisen kaikille mahdollisimman tasapuolisesti edellyttävän myös kuuntelemisen harjoittelua. Tämä ei tarkoita passiivisena hiljaa olemista, vaan sitä, että ottaa vastaan toisen ajatukset ja tunteet, ja halutessaan vastaa niihin toista kunnioittaen. Toisten äänten kuuleminen ja niiden mahdollinen yhdistäminen omaan kokemukseen luo hooksin mukaan yhteisöllisyyttä ryhmään, kun jokainen tulee tietoiseksi kaikista muista. Se luo kunnioitusta opiskelijoiden välille, kun he eivät puhu opetuksen aiheena olevasta asiasta vain opettajalle. Tällainen yhteisöllisyys johtaa vahvempaan sitoutumiseen opetustilanteeseen ja oppimiseen. (Mt., 273.) Opettajan näkökulmasta äänen antamiseen perustuva pedagogiikka on hooksin mukaan (mt., 81) erityistä siksi, että opiskelijat antavat tällöin tavallista enemmän palautetta opetuksesta, koska kokevat saavansa ilmaista mielipiteensä.

Tarja Tolonen (2001, 93–94) kirjoittaa, että suomalaisen yläkoulun opetus on edelleen hyvin opettajakeskeistä. Opettaja on luokassa se, joka tietää ja kertoo muille, miten asiat ovat. Oppilaiden tehtävänä on kuunnella häntä hiljaa ja painaa mieleen opettajan luennoimat asiat. Paikallaan istuminen ja äänen kontrolli ovat tärkeimmät oppilaan tehtävät koulussa, ja ne osoittavat samalla oppilaan paikan tiedon hierarkiassa, jossa hän on oppimisen kohteena – ei subjektina. Oikeaan aikaan oikein vastaaminen on usein oppilaille ainut hyväksytty tapa olla aktiivisia oppitunneilla. Tuntien toimimisen edellytys onkin oppilaiden äänen kontrollointi, ja hiljaisuus käsitetään koulussa kohteliaisuudeksi ja kunnioitukseksi toisia kohtaan.

Virallisen ja informaalin koulun välinen raja on nähtävissä oppilaiden äänenkäytön kontrollissa. Virallinen koulu vaatii yksinäisyyttä, jossa opettajalla on eniten äänitilaa. Epävirallisessa koulussa, esimerkiksi välitunneilla, oppilaat kilpailevat keskenään äänitilasta ja se, kuka saa puhua eniten, määräytyy ilman virallisen koulun kontrollia. Tällöinkään keskustelu ei ole demokraattista tai tasa-arvoista, vaan informaalin koulun hierarkioiden mukaan määräytyvää. Toisaalta epävirallinen äänenkäyttö haastaa jatkuvasti myös koulun virallista järjestystä. Tolosen mukaan ääni on koulussa tehokas vastarinnan muoto, ja mitä virallisempi tilaisuus (esimerkiksi koulun juhla) on kyseessä, sitä helpompi sitä on häiritä vääränlaisella äänenkäytöllä. (Tolonen 2001, 93, 99.)

Ymmärrän hooksin ajatukset äänen antamisesta laajasti siten, että keskustelun ja puheen lisäksi se opetuskokeilussani toteutui myös kuvataiteellisen ja kehollisen ilmaisun kautta. Jokaisen osallistujan tekemät kuvat katsottiin aina rauhassa yhdessä läpi, ja tekijä sai kertoa työstään ja sen tekemisestä sen verran kuin hänestä sillä hetkellä tuntui hyvältä. Vaikka mitään sanottavaa ei olisi ollut, kuva vastaanotettiin keskittyneesti katsellen. MiMi-työntekijöiden ohjaamat liike- ja draamaharjoitukset olivat enimmäkseen lähtökohtaisesti toisten kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen pohjautuvia, joten niissäkin jokainen osallistuja sai yleensä joko koko muun ryhmän tai parinsa huomion sekä kehollisen

vastauksen. Toisten ”kuunteleminen” toteutui näin myös muunlaisessa toiminnassa kuin vain keskusteluissa.

Tämä kuvien ja toiminnan kautta tapahtuva ajatusten ja tunteiden vaihto olikin erityisen tärkeää ryhmän kaksikielisyyden vuoksi. Keskustelut haastavista teemoista eivät olleet helppoja ehkä kenellekään ryhmässä, mutta erityisesti suomenkongolaiselle Michèlelle niissä mukana pysyminen tuotti vaikeuksia. Toisaalta koko ryhmän välisen dialogisuuden ylläpitäminen vaati huomattavasti päänvaivaa minulle, kun vain englantia puhuva Mona otti tilaa omalla äidinkielellään, muttei osallistunut suomenkieliseen keskusteluun juurikaan. Koin kuitenkin hyvin tärkeäksi, että Mona sai käyttää äidinkieltään ryhmässä, kun suurin osa muista pystyi häntä silti ymmärtämään. Näin hänen oma äänensä, ajatukset, kokemukset ja tunteet, tuli todella kuulluksi eikä jäänyt piiloon kielimuurin taakse. Hooksin (2007, 257) mukaan osallistavassa pedagogiikassa onkin tärkeää muuttaa perinteisiä käsityksiä kielestä ja antaa tilaa monikielisyydelle, jotta kaikkien omat äänet tulevat mahdollisimman hyvin kuulluiksi. Ikävä kyllä Michèlen kohdalla tähän ei ollut mahdollisuutta, koska me muut emme puhuneet ranskaa tai lingalaa, jotka olivat hänen äidinkieltensä.

4.7.2 Dialogisuus ja sen edellytykset

Äänen antamisen tavoitteeseen liittyy suoraan hooksin peräänkuuluttama dialogisuus opetustilanteessa. Vaikka opettaja olisi tietoinen etnisyyden, yhteiskuntaluokan ja sukupuolen merkityksistä ja puhuisi näistä valta-asetelmista kriittisesti, ei opetus voi auttaa kumoamaan niitä, jos opetustilanteen ryhmädynamiikka noudattaa vanhoja kaavoja. Sen sijaan kun kaikilla on mahdollisuus kertoa omista kokemuksistaan ja kuunnella toisten kertomuksia, mielipiteitä ja ajatuksia, yksilöiden väliset erot tulevat näkyviksi ja tunnustetuiksi, ja näin erojen tuottamia raja-aitoja voidaan hooksin mukaan myös parhaiten purkaa. Toisaalta hooks myöntää, että mitä heterogeenisempi opetusryhmä on kyseessä, sitä hitaammin ajatusten vaihtaminen saattaa edetä, eikä opetus ole yhtä nopeatahtista kuin perinteisin keinoin toteutettu tiedonjakaminen. Kyse on kuitenkin siitä, mitä opetuksessa pidetään arvokkaampana: tehokasta tiedon omaksumista vai kriittisen toisia ymmärtävän ja kunnioittavan ajattelun kehittymistä. (Hooks., 80, 196, 265.)

Perinteisessä luokkaopetuksessa opiskelijoiden näennäinen puheen vapaus on monella tapaa piiloisesti rajoitettua. Ensinnäkin koulun keskiluokkaiset arvot korostavat hyvää järjestystä, joka usein tarkoittaa opiskelijoiden hiljaisuutta. Tämä ei kannusta varsinkaan alemmista sosiaaliluokista tulevia opiskelijoita avaamaan suutaan, koska he saattavat pelätä epäonnistumista hillittyyn keskiluokkaiseen käytökseen mukautumisessa ja itsensä nolaamista. Myöskään värilliset opiskelijat eivät hooksin mukaan useinkaan tunne oloaan turvallisesti näennäisen neutraalissa opetustilanteessa. Turvallisuuden tunne onkin toimivan dialogin kannalta välttämätön, ja sen puute usein johtaa opiskelijoiden passivoitumiseen ja pitkittyneeseen hiljaisuuteen. (Mt., 2007, 263.)

Myös Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski nostavat artikkelissaan *Dialogisuuden lupaus ja rajat* (2005) esiin tärkeän kysymyksen kaikkien tasavertaisista mahdollisuuksista osallistua. Kuten he artikkelissaan esittävät, on ryhmän toiminnalla, luottamuksella ja turvallisuudentunteella suuri merkitys dialogisuuden mahdollistamisessa. Ryhmän ohjaajan on siis ymmärrettävä ryhmädynamiikkaa ja pystyttävä sen avulla tarjoamaan oikeanlaiset puitteet dialogille. (Mt. 309–332.) Myös Kirsten Reisbyn mukaan sukupuolisensitiivisen opettajan täytyy opetella ymmärtämään, kuinka valtasuhteet rajoittavat oppilaiden puhetta ja toimintaa erilaisissa tilanteissa. Opettajan on lisäksi pystyttävä analysoimaan omaa toimintaansa suhteessa oppilasryhmän sortoprosesseihin. (Reisby 1999, 29.)

Bell hooks korostaa opettajan osallisuutta dialogiin omana itsenään ja itsensä likoon laittamista. Hänen mukaansa opettaja ei voi vaatia opiskelijoita kertomaan omia kokemuksiaan, jos hän ei itse ole valmis samaan. Muuten opetustilanne voi jopa kääntyä alistavaksi. Opettajan esimerkki oman kokemuksen liittämisestä teoreettiseen tietoon voi myös valaista käsiteltävää asiaa merkittävästi. (Hooks 2007, 51–52.) Opetuskokeilussani tämä ajatus toteutui myös kuvataiteellisen ja kehollisen työskentelyn osalta: minä ja ohjaajakumppanini teimme kaikki annetut tehtävät siinä missä ryhmän nuoretkin. Esittelimme myös tekemämme kuvat yhteisissä keskusteluissa, ja toimimme sitä kautta esiin omia kokemuksiamme, ajatuksiamme ja tunteitamme.

Hooksin (mt., 226) mukaan on arvokasta, että ihmiset kertovat dialogissa omia kokemuksiaan ja nivovat ne teoreettiseen tietoon. Hän uskoo, että sitä kautta jokainen voi ymmärtää oman ainutlaatuisuutensa ja yksilöllisyytensä, ja tämä taas auttaa heitä kuuntelemaan toisia. Hooks haluaakin ohjata opiskelijoita kuuntelemaan ennen kaikkea toisiaan, ei niinkään opettajaa. Opiskelijoille on korostettava, että dialogin tarkoitus ei ole kilpailla puheenvuoroista ja opettajan huomiosta. Keskustelua on ohjattava niin, että puheliaimmat opiskelijat eivät valtaa kaikkea tilaa ja että kerrotut kokemukset vievät aiheen käsittelyä eteenpäin. (Mt., 225–226.)

Dialogisuuden ja äänen antamisen tavoitteet osoittautuivatkin keskustelujen osalta jossain määrin ongelmallisiksi, kun ryhmässä oli joitakin temperamentiltaan hyvin hiljaisia ja toisia paljon tilaa ottavia jäseniä. Kuten esimerkiksi Ilona yksilöhaastattelussa ilmaisi, kaikki eivät ole yhtä puheliaita, eikä sitä voi kaikilta myöskään edellyttää:

Se on sillee niin ku et ei vaa niin ku oo niin puhelias ja semmonen niin ku et, jos on vähän ujompi ni kyl se on ihan ymmärrettävää, et muut on hiljasempii ku toiset.

Rajanveto hiljaisempien ryhmäläisten puhumaan rohkaisemisen ja painostamisen välillä olikin mielestäni ajoittain hankalaa. Siksi erityisesti kuvallinen työskentely puolusti paikkaansa jokaisen äänen kuulemisen tavoitteen osalta, kun kaikkien töitä voitiin ainakin katsoa, vaikka sanottavaa ei kaikilla olisikaan ollut.

Toisten kuunteleminen ja huomioiminen keskustelussa vaati siis runsaasti harjoittelua opetuskokeiluryhmältäni sekä hyvin keskittynyttä keskustelun ohjaamista minulta. Harjoittelimme toisten kuuntelemista ja huomioimista muun muassa improvisaatioharjoituksella, jossa seisomme tiiviissä ringissä ja laskimme yksi kerrallaan ääneen numeroita mahdollisimman pitkälle. Harjoituksessa laskeminen alkaa aina uudelleen numero yhdestä, jos kaksi osallistujaa sanoo numeron samaan aikaan. Kirjoitin viidennellä opetuskokeilukerrallani tehdystä harjoituksesta tutkimuspäiväkirjaani näin:

Ensin harjoitus lähti liikkeelle hyvin, mutta pian sanavalmiimmat hallitsivat laskemista ja minä, Emmi ja Suvi emme sanoneet mitään. Numeroita sanottiin kilpailunomaisesti mahdollisimman nopeasti ja tahti kiihtyi, mutta kovin pitkälle ei päästy. Keskeytin ja huomaustin, että kaikki eivät pääse osallistumaan ja että kuulosteleminen on tärkeämpää kuin nopea numeroiden sanominen. Sen jälkeen harjoitus sujui paremmin ja kaikki saivat sanottua numeroita. Pääsimme kolmeenkymmeneen.

Vähitellen puheliaimmatkin ryhmäläiset oppivat sekä numeroharjoituksessa että keskusteluissa paremmin huomaamaan, jos joku toinen oli avaamassa suutaan samaan aikaan heidän kanssaan, ja antamaan tilaa toisille. He oppivat pyytämään anteeksi sitä, jos puhuivat päälle tai keskeyttivät toisen. Tämä oli mielestäni yksi tärkeimmistä edistysaskelista ryhmässä opetuskokeiluni aikana.

Vaikka Vuorikoski ja Kiilakoski (2005, 317) toteavat, ettei kurinpito ole mahdollista dialogiajattelun pohjalta, ajattelen, että opettajan on osattava käyttää auktoriteettiaan juuri dialogin mahdollistamiseen. Tietenkään kyse ei ole kurinpidosta sen ikävimmässä merkityksessä, vaan esimerkiksi yhden dialogiin osallistuvan ryhmäläisen keskeyttämisestä, kun tämä on viemässä puheenvuoron toiselta. Dialogisuus toimii siis mielestäni parhaiten, kun joistakin yhteisistä säännöistä pidetään kiinni, ja ryhmän ohjaaja tai opettaja on se, joka viime kädessä vahtii niiden toteutumista. Tällöin niin sanottu kurinpito ei vie kenenkään omanarvontuntoa, vaan takaa jokaiselle yhtäläisen mahdollisuuden tulla kuulluksi riippumatta yksilön statuksesta ryhmässä. Ryhmän saa toimimaan vain tarkkailemalla jokaisen yksilön paikkaa siinä erikseen, ja toisaalta vain takaamalla ryhmän hyvä toiminta on mahdollista kohdata jokainen ainutlaatuinen yksilö.

4.8 Teemojen käsittely ja toiminnan muodot: kuvataide, keskustelu ja kehollinen työskentely

Opetuskokeilussani käsiteltiin identiteettiteemaa erityisesti kuvallisen työskentelyn ja dialogisen keskustelun kautta. Jaottelin opetuskokeilun suunnitteluvaiheessa kattoteeman alateemoihin, joita oli alun perin kuusi, mutta joista lopulta ehdimme käsitellä vain kolme. Alateemat pohjautuivat kriittisen feministisen pedagogiikan kirjallisuudessa käsiteltyihin asioihin ja liittyivät intersektionaalisuuden käsitteeseen. Intersektionaalisuus tarkoittaa yksilön identiteetin ominaisuuksien (esim. sukupuoli,

yhteiskuntaluokka, etnisyy) päällekkäisiä ja risteäviä vaikutuksia hänen asemaansa yhteiskunnassa. Pysin identiteettiteeman kautta pääsemään käsiksi *opetuskokeiluni viidenteen tavoitteeseen*, joka oli ”yhteiskunnallisten valtarakenteiden näkyväksi tekeminen ja niiden purkaminen sekä sen pohdinta, miten muun muassa sukupuoli, etnisyy ja yhteiskuntaluokka vaikuttavat siihen, miten ihmistä kohdellaan ja mitä häneltä odotetaan”.

Esimerkiksi Pen Daltonin mukaan taiteen ja taidekasvatuksen yhtenä tarkoituksena on kuvitella erilaisia olemisen ja elämisen tapoja, jotka voivat haastaa olemassa olevat valtasuhteet. Kuvataidekasvatus voi tarjota lapsille ja nuorille mahdollisuuksia pohtia omaa identiteettiä uudelta kannalta ja luoda eettisesti kestäviä vaihtoehtoja valmiina tarjotuille identiteettilokeroille. (Dalton 2001, 147, 149.)

1. Mitkä asiat vaikuttavat siihen, kuka olen? Esimerkiksi nämä: ikä, sukupuoli, etnisyy, kieli, asuinpaikka, perhe, vanhempien koulutus ja ammatit, harrastukset, koulumenestys, alakulttuurit, ideologiat, seksuaalinen suuntautuminen, ruumiinkuva, vammaisuus, sairaudet, kokemukset.
2. Miten nämä asiat vaikuttavat siihen, miten näen ja koen maailman ympärilläni?
3. Entä miten ne vaikuttavat siihen, mitä muut odottavat minulta?

Käsittelen tässä luvussa opetuskokeilussani tehtyjä identiteettiteemaan liittyviä kuvataidetehtäviä, niiden pohjalta käytyjä keskusteluja sekä kehoallisten harjoitusten yhdistämistä näihin.

4.8.1 Ensimmäisen alateeman käsittely: kuvataidetehtävä ja keskustelu

Ensimmäiseen alateemaan liittyvä kuvataiteellinen tehtävä oli melko yksinkertainen kollaasitehtävä: ryhmäläiset saivat kukin A2-kokoisen paperin, jolle liimasivat aikakauslehdistä löytämiään kuvia ja tekstejä, jotka jollakin tavalla kuvastivat heitä itseään. Leikkeiden lisäksi paperiin sai myös piirtää ja kirjoittaa. Olin hankkinut tehtävää varten mahdollisimman erilaisia aikakauslehtiä: kulttuuri- ja tiedelehtiä, lasten ja nuorten lehtiä, Kepa ry:n Maailman kuvalehtiä, ammatti- ja harrastuslehtiä sekä joitakin naistenlehtiä. Ryhmäläisillä oli siis käytettävissään runsaasti kuvia ja tekstejä hyvin monenlaisista ihmisistä, asioista ja kulttuureista. Osallistujat tuntuivat pitävän tehtävästä ja tekivät sitä innokkaan keskittyneesti kahdella ensimmäisellä opetuskokeilukerrallani.

Käsittelimme kollaasien äärellä keskustellen jokaisen omaa identiteettiä ja yleisemmällä tasolla sitä, millaisista asioista ihmisen ainutlaatuinen minuus koostuu tai millaiset asiat siihen vaikuttavat. Ryhmäläisten kollaaseista löytyi monia asioita, joiden kautta intersektionaalisuutta voitiin käsitellä arkisella tasolla ilman vaikeita käsitteitä. Keskustelimme muun muassa perheen vaikutuksesta yksilön

kokemuksiin ja elämään: vanhempien elämänarvojen, kasvatuksen sekä sisarusten olemassaolon merkitykset käytiin yhdessä läpi. Muita identiteettiin vaikuttavia asioita ryhmäläisten mielestä olivat ikä, kotipaikka, asuinpaikka, kieli ja sukupuoli. Michèle kertoi ensimmäistä kertaa olevansa kotoisin Kongosta ja äidinkieltensä olevan ranska ja lingala. Kaisla nosti esiin sukupuolen merkityksen kaverisuhteiden muodostumisessa. Ryhmäläiset pohtivat ”tyttöjen juttuja” ja ”poikien juttuja” ja sitä, onko sellaisia olemassa. Ellin mielestä meikkaaminen oli ehdottomasti vain tyttöjen juttu. Kuitenkin, kun kysyin hänen suhtautumisestaan joihinkin alakulttuureihin liittyvään poikien meikkaamiseen, hän totesi glamrokkareiden ja punkkareiden olevan poikkeus säännöstä. Urheilijapojalla meikki ei missään tapauksessa Ellin mielestä ollut hyvä juttu. Näin keskustelussa sivuttiin ajatusta sukupuolesta tuotettuna ilmiönä, jonka tuottamisen säännöt riippuvat esimerkiksi siitä, mihin alakulttuuriin nuori kuuluu.

Mona kertoi oma-aloitteisesti seksismistä, jota oli joutunut kohtaamaan kotikaupungissaan Lontoossa. Hän sanoi entisen koulunsa joidenkin poikien katsoneen tyttöjä alaspäin sekä vähätelleen ja huoritelleen heitä. Mona nosti esiin myös naisiin kohdistuvat ulkonäköpaineet, ja annoin keskustelun venyä yli suunnitellun ajan tärkeän aiheen vuoksi. Monan esiin ottamien asioiden myötä tulimme jo toisella opetuskokeilukerrallani käsitelleeksi ensimmäisen lisäksi myös kolmatta alateemaa eli sitä, miten muiden suhtautuminen ihmiseen riippuu hänen ominaisuuksistaan. Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani keskustelusta seuraavasti:

Keskustelu toimi nyt huomattavasti paremmin kuin viimeksi. Tuntuu, että selkeällä ringillä ilman välissä olevia pöytiä oli vaikutusta asiaan. Kaikki muut osallistuivat keskusteluun hyvin paitsi Michèle, joka ei sanonut oma-aloitteisesti mitään, mutta osallistui kun kysyin häneltä suoraan.

4.8.2 Toisen alateeman käsittely: kuvataidetehtävä ja keskustelu

Toisen kuvataidetehtävän tavoitteena oli päästä käsittelemään sitä, miten jokaisen identiteetti vaikuttaa hänen näkökulmaansa maailmasta. Versioin Vesta A. H. Danielin (1996, 86) ideoimaa tehtävää, jossa opiskelijat antavat taiteilijoiden teoksille uudet nimet oman elämänsä näkökulmasta. Annoin ryhmäläisille tehtäväksi valita joukosta taidekuvia jonkin heitä kiinnostavan ja maalata siitä peiteväreillä version, joka toistaa alkuperäisessä kuvassa olevan vuorovaikutustilanteen tai tunteen, mutta voisi olla kohta version tekijän omasta elämästä. Valitsin vain taidekuvia, joissa esiintyi ihmisiä, jotta niistä oli löydettävissä tilanteita, joihin samastua. En kertonut teosten nimiä tai tekijöitä ryhmäläisille ennen tehtävän tekoa. Tosin jotkut kuvista saattoivat olla jollekin tuttuja.

Kuudes opetuskokeilulleni asettamani tavoite liittyi opetusmateriaalien moniäänisyyteen sukupuolten, seksuaalisuuksien ja etnisyyksien osalta. Olin valinnut lähtökohtakuviksi suomalaisten kultakauden taiteilijoiden maalauksia sekä monipuolisuuden ja erilaisten ihmiskuvien tarjoamiseksi Meeri

Koutaniemen ja Kukka Rannan nykyvalokuvia eri puolilta maailmaa. Kuvia oli ryhmäläisille tarjolla kymmenittäin, joten valinnanvaraa oli runsaasti. Valitsemieni kultakauden maalausten tekijät olivat sekä naisia että miehiä. Pysin tietoisilla taiteilijavalinnoilla rikkomaan taidehistorian miehistä kaanonin, jota muun muassa Pen Dalton (2001, 138) ja Riitta Konttinen (2010, 11) kritisoivat. Toisaalta halusin kuvissa näkyvien ihmisten edustavan myös eri kulttuureita ja eri etnisyyksiä, jotta en tulisi pönkittäneeksi muita vakiintuneita valtarakenteita. Taidekuvien ihmiset olivat lisäksi monen ikäisiä ja edustivat eri sukupuolia ja seksuaalisia suuntautumisita, ja he esiintyivät sekä perinteisissä että perinteitä rikkovissa sukupuolirooleissa. Mukaan valikoituneiden taiteilijoiden joukossa oli myös tunnetusti seksuaalivähemmistöihin kuuluvia tekijöitä (esim. Magnus Enckell).

Tarja Kankkunen (2004, 156) ehdottaa nykytaiteen eri muotojen painottamista kuvataideopetuksessa, jotta naisten suhteellista osuutta käsiteltävistä taiteilijoista voidaan lisätä. Itse ajattelen kuitenkin myös taidehistorian kaanonin olevan muutettavissa tietoisin valinnoin, ja kuten Konttisen (2010) kirja *Naiset taiteen rajoilla – Naistaiteilijat Suomessa 1800-luvulla* osoittaa, erittäin varteenotettavia naistaiteilijoita on löydettävissä myös ajalta ennen nykytaidetta, kun vain jaksaa nähdä hiukan vaivaa. Tämä on tärkeää, koska kuten Kankkunen (2004, 165) kirjoittaa, naisten toimijuuden aktiivinen esille tuominen voi nostaa tyttöjen itsetuntoa ja feminiinisinä pidettyjen ominaisuuksien ja ilmaisutapojen arvostusta yleisesti. Sama ajattelu on mielestäni sovellettavissa muihin alistetussa asemassa oleviin ryhmiin ja heidän esiin nostamiseensa taidehistoriassa.



Michèle ja Suvi maalaavat omakohtaisia versioitaan taiteilijoiden teoksista.

Ryhmäläiset ottivat tämänkin tehtävän innokkaasti omakseen ja saivat maalauksensa valmiiksi kahden kokoontumiskerran aikana. Käsittelimme tehtyjä kuvia jälleen tuoliringissä niin, että jokainen vuorollaan esitteli valitsemansa taidekuvan kertoen, mitä siinä näki, ja näytti sitten oman versionsa, josta sai sanoa sen verran kuin halusi tai jättää sanomatta.

Opetuskokeiluni toimintatapa poikkesi tavallisesta kuvataideopetuksesta siinä suhteessa, että minä ja ohjaajakumppanini teimme myös itse kaikki laatimani kuvataidetehtävät samaan aikaan ryhmäläisten kanssa. Tämä oli mielestäni perusteltua tasa-arvoisuuden tähtäävän pedagogiikan kannalta. Kuten bell hooks (2007, 51–52) korostaa, kasvattajan on uskallettava laittaa itsensä likoon, jotta voi odottaa samaa kasvatettavilta. Siksi käsitellessämme tehtyjä kuvia yhdessä, myös minä ja muut ryhmän ohjaajat kerroimme kuviemme kautta kokemuksistamme ja tunteistamme omalla vuorollamme. Usein kävikin niin, että kukaan nuorista ei halunnut olla ensimmäinen vuorossa kertomaan omasta työstään, jolloin aloitin itse kertomalla omastani. Sen jälkeen ryhmäläiset tuntuivatkin paremmin uskaltavan avata omia ajatuksiaan ja tunteuksiaan muille.

Käydessämme läpi maalauksiamme nousi keskustelussa esiin joitakin hyvin vaikeita kokemuksia ryhmäläisten elämästä. Kaisla, joka oli ensin pyytänyt, että saisi jättää kertomatta oman työnsä sisällöstä, kertoikin kuitenkin yllättäen sen liittyvän isänsä vuoden takaiseen kuolemaan. Hänen maalauksensa oli versio Meeri Koutaniemen valokuvasta ”*Jumalan edessä on helpointa itkeä*”, jossa kenialainen masaiyttö Elisabeth Hkere itkee haudaten kasvonsa farkkutakkiinsa. Kaislan versio oli pitkälle jäljennös alkuperäisestä kuvasta, eikä hän ollut esimerkiksi yrittänyt maalata kuvan hahmosta itsensä näköistä, mutta hän tuntui samastuvan hahmon tunteeseen vahvasti. Myös Emmi toi omalla vuorollaan esille vaikeita asioita elämästään: hän oli maalannut version Helene Schjerfbeckin teoksesta *Mustalaisnainen*, jossa on vain yksi ihmishahmo sulkeutuneessa ja tuskaisen oloisessa asennossa. Emmin versiossa tuskan aiheuttivat kaverit, jotka alakoulussa rupesivat kiusaamaan häntä ja jättivät hänet porukan ulkopuolelle. Emmi oli kuvannut maalauksessaan itsensä tuskaisen hahmona ja lisännyt taustalle naureskelevat kiusaajat. Kaislan ja Emmin lisäksi myös Monan kuva oli synkkä: hän oli maalannut version toisesta Meeri Koutaniemen kuvasta, jossa myös esiintyi Elisabeth Hkere. Alkuperäisessä mustavalkokuvassa Elisabeth ja toinen kenialaistyttö makoilevat turvatalon kerrossängyssä. Monan kuva oli väreiltään synkkä ja pitkälle abstrahoitu. Siitä erottuivat kuitenkin kaksi mustaa hahmoa. Mona ei halunnut sanoa työstään mitään.

Muiden ryhmäläisten työt eivät olleet yhtä synkkiä. Michèle, Elli ja Suvi olivat maallaneet iloiset kuvat itsestään yhdessä sisarustensa tai eläinten kanssa. Ilonan maalauksessa oli hänen tulevaisuuden haaveperheensä, ja hän sanoi valinneensa lähtökohdakseen Amélie Lundahlin teoksen *Kotimatikalla auringonlaskussa*, jossa nuori nainen kantaa suurta viljelyhdettä, koska edellisen kerran keskustelussa Mona oli sanonut, että nainenkin voi olla vahva. Näin maalauksia käsitellessämme nousi esiin monia tärkeitä teemoja, ja opimme toisistamme uusia asioita. Pidinkin hyvin tärkeänä kuvien pohjalta käytyä keskustelua, jossa sekä näimme että kuulumme vilauksia toistemme kokemusmaailmoista.

Vesta A. H. Daniel kirjoittaa henkilökohtaisten kokemusten käsittelemisen kuvataideopetuksessa tarjoavan mahdollisuuden yksilöiden välisten erojen käsittelyyn. Elämäkokemusten jakaminen toisten kanssa auttaa peilaamaan omaa näkökulmaa toisten tapoihin katsoa maailmaa ja lisää näin ymmärrystä oman ajattelu- ja kokemistavan subjektiivisuudesta. Toisten kokemuksista kuuleminen tai niiden vastaanottaminen taiteen muodossa edesauttaa Danielin mukaan ihmisten moninaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä. (Daniel 1996, 82.)

Keskustelussa edettiin töiden käsittelystä lisäksi pohtimaan alkuperäisten taidekuvien tekijöiden ja niissä kuvattujen henkilöiden kokemusmaailmaa ja sitä, millä tavalla ne mahdollisesti poikkesivat omistamme. Kerroin tässä vaiheessa ryhmäläisille teokset tehneistä taiteilijoista ja kuvien sisällöistä sen verran, kuin itse olin saanut selville. Erityisesti Meeri Koutaniemen Keniassa ja Ghanassa ottamat kuvat herättivät keskustelua. Jotkut ryhmäläisistä arvelivat ”afrikkalaisten” kokevan enimmäkseen surua ja kurjuutta hankalien elämäntilanteidensa takia. Michèle ei osallistunut keskusteluun, ja tunsin että minun oli erityisesti hänen mukana olonsa takia tuotava mukaan toisenlainen näkökulma. Pelkäsin hänen tuntevan olonsa tukalaksi ja muiden käyttävän huomaamattaan alistavaa valtaa häntä kohtaan. Siksi kerroin omista Mosambikin kokemuksistani³, ja kysyin, voisiko olla mahdollista, että elämäntilanteesta riippumatta kaikilla ihmisillä ympäri maailman olisikin samanlaisia ilon ja surun tunteita – joskin erilaisista syistä. Kaiken kaikkiaan keskustelu oli mielestäni tärkeä, ja vaikka (tai juuri koska) mitään ”oikeaa” ja lopullista kantaa ei esitetty, ryhmäläiset vaikuttivat hyvin mielteliältä, ja arvelen heidän saaneen uusia ajatuksia sekä toisiltaan että minulta.

4.8.3 Kolmannen alateeman käsittely: tarina, kaksi kuvataidetehtävää ja keskustelut

Seuraava käsiteltävä alateema oli se, miten ihmiset suhtautuvat toisiinsa riippuen toistensa ominaisuuksista. Tarkoitukseni oli päästä käsittelemään ryhmässä sekä osallistujien itse kokemia lokerointia ja syrjintää että saada heitä pohtimaan kriittisesti omia käsityksiään ihmisistä tietyn ryhmän edustajina. Alustuksena tähän teemaan luin viidennen opetuskokeilukerran lopuksi Aysegül S. Sungurin (2003) omaelämäkerrallisen tarinan siitä, millaista oli kasvaa turkkilaistaustaisena tyttönä Ruotsissa. Teksti käsittelee sekä kahden kulttuurin välissä kasvamisen haasteita että sitä, miten turkkilaista muslimityttöä asetettiin tiettyihin lokeroihin jo lastentarhasta lähtien. Tarinan lukeminen vastasi myös *seitsemänteen opetuskokeiluni tavoitteeseen* tuomalla kuuluviin sekä keskustelun lähtökohdaksi marginaaliin asetetun ihmisen äänen. Luettuani tarinan suomeksi tiivistimme yhdessä englanniksi Monalle sen keskeiset ajatukset, mikä selkeytti varmasti muidenkin ajatuksia tekstistä.

³ Asuin Mosambikissa vuonna 2003 yhteensä seitsemän kuukautta, ja työskentelin siellä suomalaisperheen au pairina sekä animaatiokurssin opettajana paikallisessa taidekoulussa. Sen jälkeen olen vieraillut Mosambikissa pariin kertaan vuosina 2005 sekä 2010.

Danielin (1996, 84) mukaan feministisessä kuvataidekasvatuksessa opettajan on hyvä sisällyttää opetukseen myös sellaisia näkökulmia, joita ei opetusryhmän sisältä löydy. Elämäkertatarinan ääneen lukeminen olikin mielestäni mukava tapa tuoda uusi ryhmän ulkopuolinen näkökulma mukaan keskusteluun ja toimintaan. Sen sijoittaminen aikataulussa melko pitkäksi ja haastavaksi muotoutuneen keskustelun jälkeen ei kuitenkaan ollut paras mahdollinen valinta. Aistin tarinaa lukiessani ryhmäläisten väsähtäneen mielialan, ja totesin jälkeinpäin, että viidennen opetuskokeilukerran lopetuksen olisi kannattanut olla toiminnallisempi. Kysyessäni toiminnan eri muotojen toimivuudesta Ilona kritisoikin haastattelussaan liian pitkää paikallaan istumista.

Anni: No, onks sit jotaki ollu semmosta, joka on ollu sulle jotenki epäluontevaa tai epämukavaa?

Ilona: Emmä tiä, se kauheen pitkään istuminen ja hiljaa oleminen oli vähän semmost niin ku (hassutteluäänellä:) njäää tylsää.

Tuula Gordon (1999, 107) kertoo tekemistään yläkouluikäisten haastatteluista, että nuoret toivovat opetustilanteiden järjestyksen olevan joustavaa sisältäen sekä keskittymistä että hellittämistä sopivassa rytmissä. Ymmärsinkin opetuskokeiluni aikana, että tähän seikkaan tulee kiinnittää erityistä huomiota vaikeita teemoja käsiteltäessä ja dialogista keskustelutapaa harjoitellessa, sillä ajattelua haastavaan keskusteluun keskittyminen vie voimia.

Kuitenkin Ilona ilmaisi yksilöhaastattelussa myös, että käsiteltyt vaikeatkin teemat olivat tärkeitä keskustelunaiheita.

Anni: No, olisko sun mielestä ollu tärkeätä käsitellä jotain muita asioita täällä?

Ilona: Ei. Tai ei ainakaa tuu mieleen mitään. On kuitenkin ollu aika pitkä aika, mitä noit on ollu. Silti. Oli siel kaiken näköst niin ku, mitä olis ehdottanu, jos ei olis tehty.

Anni: Joo. Mitä sä oisit esimerkiksi ehdottanu, jos ei ois tehty?

Ilona: No, sillen ku me niin ku juteltiin jotain niist, näist niin ku, esim se tarina, minkä sä luut sillen joskus, nii siit oli se keskustelu ni esim just se. Ni sit kaikki nää niin ku eriarvosuusjutut. Tai erilaisuus.

Seuraavalla kerralla keskustelimme odotuksista ja paineista, joita meihin kohdistuu ominaisuuksiemme perusteella. Tämä keskustelu ei oikein ottanut tulta alleen. Ryhmän puheliaimmat olivat poissa, ja hiljaisemmat olivat tavallistakin hiljaisempia. Asiaan vaikutti erityisesti tässä kohtaa oma epävarmuuteni MiMi-projektin yhteistyökumppanieni kanssa. Minun oli vaikea olla oma itseni, mikä ei voinut olla vaikuttamatta ryhmään. Tästä johtuen seuraavan kuvataidetehtävän perustelu jäi mielestäni hyvin hataraksi. Annoin ryhmäläisille tehtäväksi maalata peiteväreillä itselleen naamion, jonka avulla he voisivat irtautua heihin kohdistuvista odotuksista ja paineista. Kaikki ryhtyivät kuitenkin jälleen innokkaasti töihin, ja tehtävä jatkettiin loppuun viimeisellä kokoontumiskerralla.

Muutin toiseksi viimeisen opetuskokeilukerran suunnitelmat täysin edellisen kokoontumisen laihojen keskustelujen jälkeen. Päätin luopua alunperin suunnitelmassani olleesta vaikeiden vuorovaikutustilanteiden teemasta ja lähestyä odotusten ja paineiden teemaa uudesta näkökulmasta. Halusin mieluummin saada harvempia tärkeitä teemoja käsiteltyä hyvin kuin raapaistua pintaa useammasta.

Kokoontumisesta tuli erikoinen, koska suurin osa ryhmäläisistä ei päässytkään mukaan lukuvuoden lopun koulukiireiden vuoksi. Vain Michèle ja Mona saapuivat paikalle, ja heidän keskinäinen kommunikaationsa oli haastavaa yhteisen kielen puuttuessa. Käänsimme ohjaajakumppanini kanssa kaiken nuorten puheen englannista suomeen ja toisin päin. Tunnelma tällä kerralla oli kuitenkin mukava johtuen ainakin siitä, että olin nyt varmempi suunnitelmastani. Erityisesti Michèle tuntui nauttivan siitä, että sai nyt hyvin tilaa ja ohjaajien huomiota pienen osallistujamäärän takia. Vasta tällä kerralla minulle selvisi, miten vaikea hänen oli ymmärtää vaikeampia suomen kielen sanoja, kun hän ensimmäistä kertaa uskalsi kysyä niistä suoraan. Tällä kerralla hän myös ensimmäistä kertaa puhui paljon itsestään oma-aloitteisesti.

Annoin Monalle ja Michèlelle jälleen kollaasitehtävän: nyt oli tarkoitus kerätä kuvia ja tekstejä, jotka kertoisivat median ja yhteiskunnan välittämästä naisihanteesta. Michèle olisi mielellään tehnyt tehtävää yhdessä Monan kanssa, mutta tämä halusi työskennellä yksin. Ohjaajakumppanini ehdotuksesta Mona päätyi tekemään kollaasin vastaavasta miesihanteesta. Tarja Tolosen (2001, 163) mukaan tarkasteltaessa nuorten käsityksiä ruumiillisuudesta juuri median välittämät julkiset ruumiinkuvat ovat tärkein viittauskohde. Siksi halusin teettää tämänkin tehtävän juuri kollaasitekniikalla ja nähdä, millaista kuvastoa ryhmäläiset valitsevat sukupuoli-ihannekuviinsa. Jälleen materiaalia oli käytettävissä laajasti ja tarjolla olevista lehdistä oli löydettävissä kuvia hyvin monenlaisista ihmisistä. Tehtävänanto sisälsi kuitenkin kehotuksen ihanteiden kärjistämisestä, ja sanoin, että kollaasi sai jopa kääntyä vitsiksi, jos tekijä niin halusi. Esimerkiksi Ann E. Calvert (1996, 160) suosittelee huumorin ja ironian käyttämistä vastavoimina alistavien teemojen käsittelyssä. Michèle sisällyttikin kollaasiinsa vitsejä kirjoittamalla lehdistä leikattujen kuvien lomaan omia kommenttejaan, kuten seksikkään alusvaatemallin taaksepäin työntyvän takapuolen kohdalle ”Au, mikä pommi!” Tolosen mukaan tyttöjen suhde ruumiillisuuteen onkin hyvin tarkkanäköistä ja sisältää ironisen näkökulman heihin kohdistuvia ulkonäkövaatimuksia kohtaan. Tyttöjen käsitystä omasta ruumiillisuudestaan leimaa tietoisuus ihanteista, jotka muotoutuvat median kautta koko länsimaiselle kulttuurille yhteisesti, mutta joita ylläpidetään sosiaalisella kontrollilla paikallisesti kouluyhteisössä. Selvitäkseen häpeän ja paineen tunteista tytöt suhtautuvat asiaan humoristisesti ja pitävät näin yllä vastarintaa ja kritiikkiä. (Tolonen 2001, 163, 185–186.)



Ihannenaisuus Michèlen mukaan ja ihannemieheys Monan mukaan

Toiminnan lomassa ryhmäläiset pääsivät myös käsittelemään itselleen tärkeitä asioita, joita heidän olisi saattanut olla vaikea jakaa muualla. Michèle kertoi toiseksi viimeisellä kokoontumiskerralla kollaasia tehdessään edellisen päivän kokemuksestaan, joka oli jäänyt vaivaamaan häntä. Hän oli siskonsa kanssa kirjautunut tekaistulla nimellä internet-sivustolle, jolla oli kuullut pedofilien etsivän alaikäisiä seksikumppaneita. Litteroin Michèlen kertomuksen videoaineistostani.

Mä kävin yhes sivusto, jossa ”sinkut ja suhteet”, vaa sillee vitsillä. Mä vaa menin sinne. Sit oli sillee ”moi Henna, haluuts sä juttuseuraa?” Mä olin sillee, et ”okei”. Sit se kysy, et minkä ikänen sä oot. Mä sanoin, et mä oon neljätoist, sillee vitsillä. Mä oon viistoist nyt. Sit se oli sillee ”mä oon 25. Onks sulla alastonta videoo?” Sit mä olin vaa sillee ”joo”. Sit se oli sillee et ”missä sä asut?”. Mä aattelin huijata, mä sanoin et ”no mä asun Espoossa.” ”No mikä on sun osote ja anna sun puhelinnumero?” No mä vaa annoin jonku. Se oli sillee ”mikä on sun kuppikoko?” Mä olin vaa sillee, et ”ööh emmä tiiä.” Se oli et ”voit sä näyttää jotain kuvii sust?” Mä vaa googlasin jonku tytön kuvii. ”Vähän sä oot nätti! Tehään joku sopimus, et mis nähään” tai jotain. Sit mä olin vaa sillee, että ”okei sopii mulle.” ”Haluuts sä seksii?” Sit mä olin sillei, että öö... sille että ”ei kiitos” ja lähin pois. Olin vaa sillee ok.

Kokemuksen jakaminen oli varmaankin helpompaa, kun meitä oli paikalla vain minä, ohjaajakumppanini, Michèle ja Mona, ja Michèle tuntui muutenkin olevan erityisen vapautunut avaamaan ajatuksiaan. Käsittelimme asiaa yhdessä kollaasityöskentelyn ohessa. Näin myös ryhmäläisten itse esiin nostamat teemat saivat tilaa kokoontumisissa, ja heidän äänensä tulivat myös siten kuuluviin.

Keskustelimme kokoontumisen lopuksi sukupuoli-ihanteista kollaasien pohjalta. Keskustelu oli hidasta kielimuurin vuoksi, ja Mona hallitsi puheellaan äänitilaa. Michèle oli liimannut kollaasiinsa kuvia laihoista vaaleista naismalleista sekä vaa'asta. Keskustelu lähti liikkeelle vaakakuvasta ja laihuusihanteesta. Tolosen tekemissä yläkouluikäisten tyttöjen haastatteluissa ilmeni, että ihannetytön ”tuli olla laiha, hyvässä kunnossa, pieni ja sievä, luonnollinen ja huoliteltu.” Tolosen tutkimuksessa tytöt olivat kriittisiä puhuessaan laihuusihanteesta, mutta joutuivat silti myöntämään sen vaikutuksen omaan elämäänsä. Se näyttäytyi Tolosen tekemissä haastatteluissa sosiaalisena tosiasiana, jolle ei ollut tehtävissä mitään. (Mt., 174, 183.) Keskustelussamme Mona oli kuitenkin sitä mieltä, että toisten mielipiteistä ei tule välittää ja että hän pystyi myös olemaan niistä välittämättä. Hän nosti heti kriittisesti esiin laihuusihanteen kaikkia ihmisiä koskevana ilmiönä ja puhui median välittämästä mielikuvasta, jonka mukaan lihavat ovat huonoja, tyhmiä tai ilkeitä ihmisiä.

Mona ja Michèle pitivät molemmat tärkeänä sitä, että he pukeutuvat, kuten itse haluavat sen sijaan, että yrittäisivät miellyttää muita. Tolosen mukaan tytöt pitävätkin tiukasti kiinni oikeudestaan määrätä omasta ruumiistaan ja siten ylläpitää toimijuuttaan. Tyttöjen omat valinnat naistyyleissään purkavat yhtenäistä ja yksipuolista naiskuvaa ja muokkaavat myös heidän käsitystään naiseudesta monipuolisempaan identiteettikategoriana, kuin media antaa ymmärtää. (Mt., 183–184.) Mona ja Michèle viittasivat kuitenkin puheissaan palautteeseen, jota saavat koulussa tyyleistään. Michèle kertoi kokeilleensa enemmän huomiota herättävää tyyliä, mutta todenneensa sen itselleen sopimattomaksi. Tolosen mukaan tyylivaihdoksilla leikittely onkin tytöille sosiaalisesti sekä riskialtista että kiinnostavaa. Kouluyhteisössä tehdään johtopäätöksiä tyttöjen moraalista ja elämäntyylistä heidän ruumiillisten esiintymistapojensa perusteella. Koulun julkinen tila rohkaisee tyttöjä erityisesti oman ruumiillisuutensa peittämiseen ja suojelemiseen. Tyttöjen tulee olla naisellisia ja seksikkäitä mutta ei liiallisuuksiin asti, mikä aiheuttaa paineita oikeanlaisen naiseuden toteuttamiseksi ja vaikeaa tasapainoilua ääripäiden välillä. Ruumiillisuus onkin Tolosen mukaan tytöille jatkuvasti käynnissä oleva projekti, jossa pyritään johonkin muuhun tilanteeseen kuin missä nyt eletään. (Mt., 176, 183, 186, 252.)

Kollaasien pohjalta käymämme keskustelu painottui naisihanteeseen, mutta Monan tekemä miesihannekollaasi oli koko ajan näkyvissä ja vertailukohtana ”oikeanlaiselle” naiseudelle. Olisin halunnut ehtiä käsitellä Michèlen naisihannekollaasin selvää etnistä yhdenmukaisuutta ja sitä, miksi hän ei ollut valinnut mukaan yhtään tummaihoista naista. Aika kävi kuitenkin niin vähiin, että en tullut aloittaneeksi keskustelua aiheesta. Tämä harmitti minua erityisen paljon jälkikäteen, sillä aihe olisi ollut tärkeä.

Kokoontumiskerran lopuksi kävimme käsiteltyyn teemaan liittyen kierroksen leikkiä, jossa jokainen saa vuorollaan sanoa jonkin asian, johon ei ole itsessään tyytyväinen. Toiset vastaavat sanomalla yhteen ääneen ”Ei se mitään! Ei se haittaa!” Tolonen (mt., 173, 185) kirjoittaa useimpien tyttöjen pystyvän ”osoittamaan omasta ruumiistaan tarkan häpeän pisteen”. Toistaalta henkilökohtaisesta ruumiillisuudestaan puhuessaan tytöille on Tolosen mukaan tärkeää vastavuoroinen häpeäpisteiden

tunnustaminen ja molemminpuolinen lohduttaminen. Toisaalta nämä tilanteet vaativat vankkaa luottamusta, koska nuoret käyttävät ruumiillista häpeää myös toisiaan vastaan konfliktitilanteissa. Opetuskokeiluni tässä vaiheessa Mona ja Michèle tuntuivat luottavan toisiinsa ja paljastivatkin ”häpeäpisteensä” leikissä. Michèle sanoi huultensa olevan ”hirveät”, Mona taas häpesi sitä, ettei näennäisestä itsevarmuudestaan huolimatta kehtaa käyttää kaikkia vaatteitaan koulussa, koska pelkää saavansa huonoa palautetta muilta.

Viimeisellä kokoontumiskerralla kaikki ryhmäläiset olivat taas paikalla. Teimme silloin odotuksista ja paineista vapauttavat naamioimme valmiiksi, ja esittelimme ne toisille. Loppujen lopuksi tehtävä olikin onnistunut paremmin kuin olin ensin ajatellut. Kaisla, Emmi ja Suvi olivat kaikki kuvanneet naamioihinsa vaikeita tunteitaan, joita yleensä joutuvat kätkemään, mutta jotka haluaisivat uskaltaa näyttää. Yleensä melko hiljainen Emmi puhui pitkään omasta naamiostaan, joka itki verta. Se kuvasti hänen mukaansa sekä iloa että ahdistusta, ja mustat silmänympärykset kertoivat väsymyksestä. Toisten naamiot kuvastivat vapautumista arkisesta itsestä: Ilonan naamio antoi hänelle luvan olla oman maailmansa prinsessa, ja Monan naamio teki hänestä fantasiamaailman hahmon.



Kaisla maalaa odotuksista ja paineista vapauttavaa naamiotaan.

Henkilökohtaiset kokemukset ovat sekä Danielin (1996, 82) että hooksin (2007) mukaan suositeltava tapa lähestyä kysymyksiä valtasuhteista ja yksilön mahdollisuuksista yhteiskunnassa. Identiteettiteeman kautta käsitelimme opetuskokeilussani yhteiskunnallisia valtarakenteita enimmäkseen henkilökohtaisella tasolla ryhmäläisten omien kokemusten osalta. Erityisesti sukupuolen ja kulttuuritaustan merkityksiä pohdittiin keskusteluissa useasti. Sen sijaan luokkataustan vaikutusta yksilön elämään ei juurikaan avattu, ja etnisyyteen liittyvä ”rotu” ja ihonvärin merkitys olivat hyvin vähän esillä keskusteluissa. Yhteiskunnallinen taso välittyi ryhmäläisille lähinnä toistensa erilaisten kokemusten vertailun kautta. Yksilöhaastattelujen perusteella keskustelut olivat avanneet ainakin joidenkin ryhmäläisten silmät erilaisten taustojen vaikutuksille yksilön mahdollisuuksiin ja elämäntilanteisiin, joten arvioin viidennen opetuskokeilulleni asettamani tavoitteen toteutuneen ainakin osittain.

Anni: No miltä sitte on tuntunu se, että on tullu jotain toisten tunteita esiin, semmosia niin ku vaikeitaki tunteita? Esimerkiks ku on puhuttu jostaki vaikeista elämäntilanteista tai?

Iloa: Emmä tiää, on se jotain sellast, et se on niin ku öö... kun keksis sen sanan. Emmä keksi sitä sanaa. Et niin ku et on se sillee niin ku jotain herättävää tai jotain sellast. Saa tajuumaan lisää asioit sillee. Ihan niin ku asioist, mitkä on mulle normaaleit, voi olla jolleki muulle jotain ihan niin kun hienoo ja mahtavaa. Ja sellast niin ku isojen saavutuksien päässä.

4.8.4 Kehollinen toiminta opetuskokeiluni yhteydessä

Kahdeksas opetuskokeiluni tavoite oli kehollisuuden tunnustaminen osaksi ihmisyyttä kasvatustilanteissa. MiMi-projektissa pääpainona oleva kehollinen draama- ja liikeilmaisupuoli oli opetuskokeilussani mukana tukemassa kuvataiteellista työskentelyä ja dialogista keskustelua. Sen lomittuminen muuhun tekemiseen ei aina ollut mutkatonta, eikä sen kautta päästy mielestäni käsittelemään suunnittelemani teemoja kovin hyvin. Tähän oli monia syitä, joista merkittävin oli MiMin projektikoordinaattorin poissaolo työstä opetuskokeiluni suunnitteluvaiheessa. Minulla ei ollut riittävää osaamista kehollisen tai monitaiteellisen toiminnan suunnitteluun itsenäisesti. Siksi jouduin keskittymään kuvataidetehtävien kehittelyyn ja jättämään kehollisten harjoitteiden pohtimisen toiselle MiMi-ohjaajalle, joka oli vasta aloittanut työskentelyn projektissa eikä tiennyt opetuskokeiluni lähtökohtia tai ehtinyt perehtyä niihin. Siksi draama- ja liikeharjoitukset jäivät opetuskokeilussani melko irrallisiksi muusta teemojen käsittelystä ja toimivat useimmiten virkistystoimintana paikallaan istumisen välissä. Ohjasin itse useammalla kokoontumiskerralla kevyttä joogaa, mutta muuten kehollisia harjoitteita vetivät ohjaajakumppanini. En käsittele tässä tutkimuksessani MiMi-ryhmän kehollista toimintaa syvällisesti, koska se ei ollut minun suunnittelemaani eikä minun vastualueeni toiminnassa. Käyn tässä luvussa kuitenkin lyhyesti läpi tärkeimmiksi nousevat piirteet kehollisen toiminnan roolista opetuskokeiluni aikana.

Monet ryhmäläiset pitivät kovasti ilmaisutaitoharjoituksista, mutta aina ne eivät silti ottaneet tulta alleen. Arvelen tähän olleen syynä MiMi-ohjaajien vuorottelun ryhmässä, sillä ryhmän kanssa alkukeväästä aloittaneen projektikoordinaattorin ohjatessa kaikki lähtivät keholliseen toimintaan mukaan enemmän tai vähemmän innokkaasti, kun taas uuden MiMi-työntekijän kanssa harjoitteet tuntuivat sujuvan vaivautuneessa ilmapiirissä. Kehollisten harjoitteiden vaikutus ryhmän ilmapiiriin vaihtelikin valtavasti kerrasta toiseen. Joinakin kertoina liikeharjoituksen riehaannuttivat ryhmäläiset niin, että kuvataiteelliseen työskentelyyn tai keskusteluun rauhoittuminen oli heille haastavaa. Toisilla kerroilla taas ryhmäläisten kehonkieli kertoi selvästä vastenmielisyydestä ohjattuja draama- tai liikeharjoitteita kohtaan.

Useammalla kerralla teimme jonkinlaista alkuverryttelyä, esimerkiksi joogaa tai kiinalaista liikemeditaatiota chi kungia. Lämmittely- ja venyttelysarjojen lisäksi teimme jonkin verran pariharjoituksia. Marionettiharjoituksessa annetaan pareittain toiselle tehtäviä kuten ”hypi tasajalkaa” tai ”juokse ympyrää”, ja jonkin ajan kuluttua roolit vaihdetaan toisin päin siten, että marionetista tulee ohjailija. Hypnoosiharjoituksessa pari seuraa toisen kämmentä katseellaan mihin ikinä tämä kätensä viekin, ja näin liikutaan tilassa yhdessä. Kehollisen työskentelyn merkitys opetuskokeilujaksollani oli näin enimmäkseen ryhmäläisten keskinäisen kohtaamisen edistämässä erilaisten pariharjoitusten kautta sekä sinänsä tärkeän ruumiillisuuden tunnustamisessa osaksi ihmisenä olemisen kokonaisuutta.

Opetuskokeiluni kannalta mielenkiintoisin kehollinen harjoitus oli kuitenkin MiMi-projektikoordinaattorin ohjaama ”tilan valtaus”. Se oli harjoitus, joka mielestäni parhaiten tuki omia tavoitteitani ja vei ryhmää selvästi eteenpäin sekä tiiviinä yhteisönä että valtautuneina yksilöinä. Harjoituksen ajatuksena oli ottaa luokkatila haltuun aivan uudella tavalla. Olimme siirtyneet koulun liikuntasalista työskentelemään neljännen kerroksen kieliluokkaan, jonka olemus henki koulussa perinteistä hiljaa paikallaan pysymistä. Tolosen mukaan luokkatila ja koulun käytävä erottuvat toisistaan selvästi rytmiltään erilaisina tiloina: käytävillä liike ja ääni ovat sallittuja, luokkahuoneessa eivät. Näin koulussa liikkuminen, paikallaan istuminen ja äänenkäyttö paikantuvat tiloihin ja niiden sosiaalisiin luonteisiin erityisillä tavoilla. (Tolonen 2001, 77, 82.) Kolmannella työskentelykerralla luokassa annoimmekin ryhmäläisille luvan tehdä siellä mitä tahansa heidän mieleensä juolahti. Taustalla soi riehakkaan menevä musiikki, ja ohjaajakumppanini kannusti huudellen ryhmäläisiä kiipeämään pöydille ja ryömimään niiden alitse, loikkimaan ja juoksemaan ja kierimään lattialla. Jossakin vaiheessa joku tajusi ruveta piirtämään liitutaalua täyteen, joku kiipesi kaapin päälle, joku avasi vesihanan valumaan, joku pyöri villisti opettajantuolilla ja minä laitoin seinäkellon roskikseen. Alkuhämmennyksen väistyttyä ryhmäläisten silmistä loisti into uutta vapauden tunnetta kohtaan.

Tolonen kirjoittaa koulun olevan ”vallan tila”, jonka perusominaisuuksia ovat pysyvyys, hierarkkinen jäsentyminen sekä sitoutuneisuus. Koulun tilat ja käytännöt ovat järjestyneet ennen oppilaiden sinne saapumista eikä niiden hallinta yleensä ole heidän käsissään. Usein nuorten onkin siksi vaikea sitoutua määrättyihin käytäntöihin ja pitää niitä mielekkäinä. (Tolonen 2001, 79, 85–86.) Tuula Gordonin

mukaan suomalaisten yläkoulujen pedagogiikka on hyvin opettajakeskeistä ja opettaja on vastuussa myös opetustilan käytöstä. Oppilaille opetetaan varhain, että hyvä ryhti, liikkumattomuus sekä kohti luokan etuosaa ja opettajaa suunnattu katse merkitsevät opetukseen osallistumista. (Gordon 1999, 104; Gordon 2002, 70.) Opettajat määräävätkin oppilaiden tilat luokassa aina istumapaikkoja myöten. Istumajärjestyksiä käytetään koulussa muun muassa estämään häiritsevää käyttäytymistä, ja näin ne näyttäytyvät oppilaille usein rangaistuksena vääränlaisesta käytöksestä sekä viestivät opettajan vallasta tilankäytön suhteen. (Tolonen 2001, 88.) Oppilaiden ruumiillisuuden ja tilan rajoittaminen onkin ristiriidassa nuorten omaa vastuuta ja aktiivisuutta korostavien kasvatustavoitteiden kanssa (Gordon 2002, 73). Toisaalta tiukan ruumiillisen kontrollin takia koulun järjestyksen vastustaminen on helppoa, kuten Tuula Gordon (1999, 107) kirjoittaa: ”Jos ei ole sallittua juosta tai syödä purukumia, voi koulun järjestyksestä helposti käydä neuvottelua ja taistelua yksinkertaisesti juoksemalla tai syömällä purukumia.”

Tilan valtaus -harjoitus hajotti tätä käsitystä oppilaiden alistetusta asemasta koulutilassa. Vaikka tietyt kirjoittamattomat säännöt varmasti rajoittivat ryhmäläisten toimintaa harjoituksen aikanakin – kukaan ei esimerkiksi rikkonut mitään – niin selvä valtautumisen tunne oli havaittavissa ryhmäläisistä harjoituksen aikana ja sen jälkeen. Harjoitus myös lähensi ryhmää ja päättyi yhteiseen naurunremakkaan kellon löytyessä roskiksesta. Tilan valtauksen jo päätyttyä Michèle työnsi vielä hetken riehakkaasti Monaa opettajantuolissa ympäri luokkaa ja huomattuaan, että riehumlupa oli oikeastaan jo päättynyt, huudahti samalla: ”Pojat, pojat!” Mielenkiintoisesti (luvatta) riehuminen siis yhdistyi Michèlen mielessä poikana olemiseen. Vastasin kysymällä, että voisivatko vain pojat riehua, mutta yleisen hälinän takia en saanut vastausta. Tuula Gordonin mukaan tytöt käyttävätkin yleensä luokkahuoneessa poikia vähemmän tilaa ja heille kynnys luokassa liikkumiseen on korkealla. Luokkatilassa eniten liikkuvat oppilaat ovat poikia, vaikka tyttöjäkin eivät välttämättä nauti paikallaan istumisesta, vaan valitsevat sen tietoisesti suoriutuakseen hyvin koulussa. (Gordon 1999, 110–111; Lahelma 2009, 141.)

Ryhmä- ja yksilöhaastatteluissa Michèle ja Emmi mainitsivat tilan valtauksen jääneen päällimmäisenä mieleen kevään toiminnasta. Arvioin tämän harjoituksen ja muidenkin onnistuneimpien kehollisten harjoitteiden vapauttaneen kaikkien käyttäytymistä ryhmässä. Tekemissäni yksilöhaastatteluissa MiMi-ryhmän vapaampi olemisen tapa nousikin esille useaan kertaan. Michèle esimerkiksi kertoi uskaltaneensa paremmin ”hulluilla” ryhmässä ja mainitsi tämän vaikuttavan koulupäivään kokoontumisten jälkeenkin:

Anni: No, miltä sust on tuntunu mennä sit niist kokoontumisista tonne tavallisille tunneille, siirtyy tavalliseen koulupäivään?

Michèle: No, esim jos me tehdään tääl jotain, ni sit tunnilla mä oon vähän levoton.

Anni: Se hulluilu jää päälle?

Michèle: Jep.

Yksi ryhmäläisistä kirjoitti viimeisellä kokoontumiskerralla nimettömään palautelomakkeeseen ajatuksiaan toiminnan eri muodoista seuraavasti:

[M]aalaamis, askartelu ja kuvataide työt olivat todella kivoja, johtuneen siitä, että kaiken pystyi tekemään rennosti, sillä töitä ei arvioitu numerollisesti. Monet ”harjoitteet” tuntuivat aluksi lapsellisen ahdistavilta, mutta oikeastaan ne olivat hauskoja kun alkoi tutustua ryhmään ja leikit toivat piristystä ankeaan koulupäivään ja veivät stressiä pois.

4.9 Tunteiden käsittely opetuskokeilussani

Marjo Vuorikosken (2005, 32) mukaan länsimaaisessa kulttuurissa naiseuteen liitetyt tunteet samoin kuin ruumiillisuuskin asettuvat alisteiseen asemaan miehiseksi miellettyyn järjenkäyttöön nähden. Rationaalisuutta korostava koulutusinstituutiokin pyrkii rajaamaan tunteet ulkopuolelleen yksityiselämän piiriin. Bell hooksin (2007, 262–263) mukaan hillitty ja hyvää järjestystä korostava koulukulttuuri on seurausta myös koulun keskiluokkaisista arvoista. Joka tapauksessa koulussa tunteita halutaan kontrolloida ja ne nähdään esteinä tehokkaalle toiminnalle (Vuorikoski 2005, 39–40).

Vuorikosken mukaan järki ja tunteet eivät kuitenkaan ole toisilleen vastakkaisia eivätkä sulje toisiaan pois. Kokonaisvaltaisen ihmisyyden kannalta ajateltuna pelkkään järkeen ja älyllisyyteen pohjaava oppiminen jää osittaiseksi ja ulkokohtaiseksi. (Vuorikoski 2005, 40–42.) Vuorikoski (mt., 40–42) ja hooks (2007, 231–232) peräänkuuluttavat tunteiden tunnustamista ihmisyyteen olennaisesti liittyviksi voimiksi, jotka voivat sekä estää että edistää oppimista ja kasvua. Hooks huomauttaa, että tunteet voivat parhaimmillaan tukea oppimista pitäessään ihmisen tietoisena ja valppaana. Toisaalta jos opiskelijat eivät ole oikeassa mielentilassa opettajan suunnitteleman opetussisällön vastaanottamiseen, he eivät välttämättä sisäistä opetettua asiaa. (Hooks 2007, 232–233.)

Vuorikosken mukaan kasvattajien puheissa usein esiintyvä huoli lasten ja nuorten tunteiden purkauksista kertovat pelosta ennalta-arvaamatonta kohtaan. Tunteet ovat usein ennakoimattomia, ja niiden kohtaaminen opetustilanteessa vaatii opettajalta paljon mukautumiskykyä ja joustavuutta. Vuorikoski pohtii ovatko koulun ongelmat, levottomuus, väkivalta ja kiusaaminen, seurausta tunteiden tukahduttamisesta ja pyrkimyksistä niiden ulkokohtaiseen kontrollointiin. (Vuorikoski 2005, 39–41.)

4.9.1 Pyrkimykseni systemaattiseen tunteiden käsittelyyn

Yhdeksäs opetuskokeilulleni asettamani tavoite oli tunteiden tunnustaminen osaksi kokonaisvaltaista ihmisyyttä kasvatustilanteissa. Pyrin jo opetuskokeilua suunnitellessani ottamaan huomioon tunteiden merkityksen ja varaamaan jokaiselta kokoontumiskerralta aikaa ryhmäläisten tunteiden käsittelylle.

Alkuperäinen ajatukseni oli, että jokaisen kokoontumisen aluksi olisi käyty yhteinen kuulumiskierros siten, että jokainen pysähtyy hetkeksi pohtimaan, mitä tunteita juuri sillä hetkellä kokee, ja saisi halutessaan jakaa ne toisten kanssa. Suunnittelin, että olisimme käyttäneet tunteiden lähestymisessä apuna muovailuvahaa, muovailleet kukin oman sen hetkisen olotilamme ja näyttäneet sen muille. Harjoitus olisi voinut toimia jokaviikkoisena rituaalina, jonka kautta ryhmäläiset olisivat virittäytyneet ryhmätapaamiseen. Näin myös jokainen olisi heti kokoontumisen alussa tullut nähdyksi ja kuulluksi ja saanut halutessaan tilaa ilmaista tunteensa saapuessaan koulupäivän keskeltä tapaamiseen.

MiMi-projektin koordinaattori, joka oli ohjannut ryhmää alkukevään ajan, halusi kuitenkin, että kokoontumiset aloitettaisiin mieluummin kehollisella toiminnalla. Lopulta teimme muovailuvahaharjoituksen vain kerran ennen opetuskokeiluni alkua, kun olin vielä apuohjaajan roolissa, ja uudelleen toisella opetuskokeilukerrallani. Yhden kerran kävimme tunnekierroksen liikeharjoituksen avulla siten, että jokainen näytti jonkin liikkeen, joka kuvasti omaa senhetkistä olotilaa. Tämä harjoitus ei mielestäni kuitenkaan pysäyttänyt ryhmäläisiä yhtä hyvin kuulostelemaan itseään kuin muovailuvahaharjoitus, jossa tunteen muovailuun käytettiin pitempi aika. Useimmilla opetuskokeiluni kokoontumiskerroilla tunteita ei lopulta tällä tavoin systemaattisesti pysähdytty kuulostelemaan lainkaan. Tämä johtui siitä, että kehollisille harjoituksille varattiin yleensä aikaa kokoontumisten alussa, eivätkä harjoituksia suunnitelleet ohjaajakumppanini tarttuneet toiveeseeni tunteiden käsittelystä jokaisella kerralla.

Jotkut ryhmäläiset pitivät kovasti muovailuvahaharjoituksesta ja toivoivat sitä tehtävän uudelleen. Suvi ja Emmi mainitsivat ryhmähaastattelussa tunteiden muovailun olleen yksi mieleenpainuvimmista tehtävistä koko keväänä. Tällä kertaa jäi kuitenkin näkemättä, miten ryhmäläisten kyvyt kuulostella ja ilmaista tunteitaan sekä ottaa vastaan toisten tunteita olisivat kehittyneet, jos tunnekierros olisi käyty läpi jokaisella kokoontumiskerralla. Tunteita käsiteltiin onneksi opetuskokeiluni aikana monella muulla tavalla, ja niiden vastaanottamiseen varattiin aikaa aina tarvittaessa.

4.9.2 Tunteiden käsittely toiminnan ohessa

Opetuskokeilussani käsiteltiin monia ryhmäläisten henkilökohtaisia asioita, jotka aiheuttivat heille henkilöstä riippuen enemmän tai vähemmän tunnekuohuja. Ryhmän intiimin luonteen vuoksi ainakin osa osallistujista uskalsi opetuskokeiluni loppupuolella ilmaista vaikeitakin tunteitaan toisille hyvin suoraan. Esimerkiksi käsitellessämme maalauksiamme, jotka olivat omakohtaisia versioita taiteilijoiden teoksista, sekä Kaisla että Emmi kertoivat omista raskaista elämäkokemuksistaan, eivätkä ujostelleet näyttää muille pahaa oloaan. Juuri kuvataiteellisten töiden yhteisissä läpikäyntitilanteissa, joissa jokainen sai puhua vuorollaan ringissä omista ajatuksistaan, ryhmäläiset kertoivat monesti omista suruistaan ja iloistaan. Nuorilla tuntui myös olevan tarve saada ilmaista tunteensa toisille. Odotuksista ja paineista vapauttavia naamioitamme esitellessämme peräti kolme ryhmäläisistä oli kuvannut naamioissaan

tunteitaan, joita yleensä joutuvat peittelemään, mutta jotka haluaisivat uskaltaa näyttää.

Yksilöhaastatteluissa kysyin Suvilta, Michéleltä ja Ilonalta toisten ryhmäläisten vaikeiden tunteiden vastaanottamisesta.

Anni: No miltä sitte on tuntunu se, että on tullu jotain toisten tunteita esiin, semmosia niin ku vaikeitaki tunteita? Esimerkiks ku on puhuttu jostaki vaikeista elämäntilanteista tai?

Suvi: No, onhan siin tullu vähän sillee surullisempi tai ymmärtäväisempi tai ajattelee, et niinki on monilla.

Vastaus kertoo toisten kokemusten kuulemisen ja tunteiden vastaanottamisen herättäneen Suville empatian tunteita ja avartaneen hänen ymmärrystään toisten elämäntilanteista, jotka ovat erilaisia kuin hänen omansa. Näin äänen antaminen ryhmäläisille mahdollisti opetuskokeilussani tunteiden ja kokemusten jakamisen ja sitä kautta toisten ymmärtämisen. Toisaalta tunteiden tunnustaminen kasvatuksessa osaksi ihmisyyttä liittyy hooksin (2007, 42–44) osallistavassa pedagogiikassa pyrkimykseen kohti ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Arvelenkin tunteiden käsittelylle annetun tilan olleen yksi merkittävimmistä ryhmäläisten hyvinvointia edistävästä tekijöistä opetuskokeilussani.



Kaislan maalaus oman elämän tilanteesta

4.10 MiMi-toiminnan ja opetuskokeiluni vaikutukset ryhmäläisiin

Tarkastelen seuraavaksi sitä, millaisia vaikutuksia koko kevään MiMi-toiminnalla ja opetuskokeilullani aineistoni perusteella oli ryhmäläisiin. Tässä tapauksessa opetuskokeilujaksoani on vaikea erottaa alkukevään aikana tapahtuneesta toiminnasta, sillä ryhmäkokoontumiset muodostivat osallistujien kannalta suoran jatkumon.

Keskustelussa koulun apulaisrehtorin sekä ryhmän kokoamisessa aktiivisena toimineen äidinkielenopettajan kanssa tuli esiin, että heidän kokemuksensa mukaan ryhmään ohjattujen ”ujojen ja syrjäänvetäytyvien tyttöjen” kaltaiset oppilaat jäävät yleensä luokkaopetuksessa hyvin vähälle huomiolle. Tästä syystä apulaisrehtori ja äidinkielenopettaja pitivät erittäin tärkeänä MiMi-toimintaa, jossa juuri hiljaiset tytöt saavat osakseen erityishuomiota. Gordonin (1999, 106) mukaan suurin osa opettajien ajasta oppitunneilla kuluukin vuorovaikutuksessa joidenkin reilusti tilaa ottavien poikien kanssa. Tolonen (2001, 97) kirjoittaa, että ”*hiljainen tyttö* on stereotyyppinen kuva ”tyttömäisestä” passiivisesta tai kiltistä ”harmaavarpusesta”, joka ”kuuluu niihin, joille ”koulu on tehty” ja joilla menee hyvin – toisin kuin levottomilla pojilla, joilla on kouluvaikeuksia ja joista tulee kantaa huolta. (...) Hiljaisen stereotyypin täyttäessä velvollisuuttaan saatetaan kuitenkin kysyä syyllistävästi miksi hän ei puhu ja näy enemmän.” Ihanteellisen oppilaan odotetaan olevan tunnilla myös aktiivinen eli äänessä. Oppilaan ihanne onkin Tolosen mukaan ristiriitainen, mutta oppilaat olettavat hiljaisuuden olevan heiltä ensisijaisesti toivottu ominaisuus oppitunneilla. (Tolonen 2001, 94–95.)

Tällainen ristiriitainen asennoituminen oli havaittavissa myös opetuskokeilukoulun apulaisrehtorin ja äidinkielenopettajan sinänsä hyvántahtoisissa puheissa MiMi-toiminnan osallistujista. He painottivat ryhmäläisten aktivoimisen tärkeyttä, vaikka myönsivät suoraan, etteivät pysty riittävästi huomioimaan näitä oppitunneilla. He korostivat myös, että ryhmään valikoituneet oppilaat Kaislaa lukuunottamatta tuskin olisivat oma-aloitteisesti ilmoittautuneet mukaan toimintaan. Siksi MiMi-ryhmän kokoaminen oppilashuoltoryhmän kautta oli heidän mielestään paras toimintatapa.

Kaisla oli poikkeustapaus ryhmässä, koska oli tullut mukaan toimintaan omasta aloitteestaan, eikä asettunut hiljaisen tytön rooliin koulussaan, vaan päinvastoin oli tunnettu äänekkäänä ja jopa häirikköivänä hahmona. Myös puheliaan tytön rooli onkin Tolosen (2001, 98) mukaan koulussa ongelmallinen, koska hänen äänenkäyttöään pidetään helposti liiallisena, eikä hänen aktiivisuuttaan siksi yleensä palkita sosiaalisesti. Kaisla oli alusta asti ryhmässä hyvin innokas jäsen ja aina valmiina kaikkeen tarjottuun toimintaan. Hän oppi nopeasti ottamaan toiset huomioon keskusteluissa ja osoitti sekä empatiakykyä että luottamusta toisiin kertomalla omista vaikeista kokemuksistaan ja tunteistaan. Nämä asiat yllättivät koulun apulaisrehtorin ja äidinkielenopettajan, jotka ilmeisesti tunsivat Kaislan ”häirikkönä”.

Apulaisrehtori ja äidinkielenopettaja antoivat loppukevään palaverissa erittäin hyvää palautetta MiMi-toiminnasta. He kertoivat huomanneensa selkeitä muutoksia toimintaan osallistuneissa nuorissa: esimerkiksi Kaisla ja Elli tulivat ryhmäkokoontumisista heidän tunneilleen iloisina ja itsevarmoina. Aikaisemmin katsekontaktia vältellyt Suvi oli alkanut tervehtiä opettajia iloisesti käytävillä. Koulun yhteistyöhenkilöt kuvailivat muutoksen näkyneen nuorten fyysisissä olemuksissa muun muassa ryhdin parantumisena sekä iloisina ja reippaina ilmeinä. He myös kertoivat ryhmäläisten puhuneen heille MiMi-toiminnasta ”silmit loistaen”.

Omat havaintoni opetuskokeilun aikana tukevat koulun henkilökunnan esittämiä väitteitä ainakin Ilonan, Michèlen, Monan ja Suvin osalta. Yksilöhaastatteluissa Ilona ja Michèle kertoivat saaneensa lisää itseluottamusta ryhmätoiminnasta.

Anni: No, onks sulla ollu semmonen olo, että sä oisit oppinu itestäs jotain uutta tän toiminnan kautta?

Ilona: Ei mitään kauheen massiivista, mut ehkä jotain pikkujuttui.

Anni: Mimmosia pikkujuttuja?

Ilona: No emmä tiä, jotai itseluottamusjuttui ja sellasii, niin ku et uskaltaa paremmin olla semmonen ku on.

Anni: Mitä sä oot oppinu itestäs?

Michèle: Et mä oon nätti.

Kirjattuani jokaisen kokoontumiskerran jälkeen ylös huomioita yksilöllisesti kaikista seitsemästä opetuskokeiluryhmäläisestä havaitsin, että jotkut heistä puhuivat opetuskokeilun loppuvaiheen keskusteluissa eri tavalla kuin ensimmäisissä keskusteluissa. Puheen sävy muuttui monella loppua kohti pohdiskelevammaksi. Yksilöhaastatteluissa kävi ilmi, että ryhmäläiset olivat saaneet opetuskokeilun aikana uusia näkökulmia oman elämänsä tarkasteluun.

Anni: Tuntuks susta, että sä oisit saanu tai löytäny itestäs jotain uutta tän toiminnan kautta?

Suvi: Joo.

Anni: Mimmosia asioita?

Suvi: Noo. No ehkei aina ajattele niin ku ittestään niin paljon, et mis niin ku asuu, minkälainen on ja mitä yleensä tekee. Ne on niin luonnollisii asioit, mut sit ku niit pohtii, ni sit ne tulee esiin paremmin.

Päiväkirjamerkinnoissani toistuvat opetuskokeilun loppuvaiheessa monen ryhmän jäsenen kohdalla sanat ”vapautunut” ja ”rohkaistunut”. Useimmat heistä tuntuivatkin löytävän jonkinlaisen paineettomamman tavan olla toisten kanssa, ja toivon, että sen vaikutukset näkyvät heidän elämässään myös MiMi-ryhmätoiminnan jälkeen.

Bell hooks viittaa osallistavan pedagogiikan yhteydessä hyvinvointiin. Hän sanoo vietnamilaiselta buddhalaismunkilta ja rauhanaktivistilta Thich Nhat Hanhilta saamiensa vaikutteiden näkyvän ennen kaikkea ihmisen kokonaisvaltaisuuden korostamisessa. (Hooks 2007, 42–44.) Seija Keskitalo-Foleyn (1996, 7) mukaan myös Freiren pedagogiikan voidaan ajatella edistävän hyvinvointia, koska sen tavoitteena on oppimisprosessi, jonka kautta opiskelija voi luoda itsestään myönteisen käsityksen. Jos hyvinvointi määritellään näin kokonaisvaltaisena itsetuntemuksena ja -ilmaisuna sekä myönteisenä minäkäsityksenä, uskallan väittää opetuskokeiluni ainakin jossain määrin lisänneen osallistujien hyvinvointia. Taide näyttäytyi opetuskokeilussani MiMi-projektin (2013) määritelmän tavoin ”itsetuntemusta, sosiaalisia suhteita ja luovia elämäntaitoja vahvistavana toimintana, jolla on kauaskantoisia positiivisia vaikutuksia elämän eri alueilla.”



Ellin naamio

5. Johtopäätökset

Tässä luvussa palaan tarkastelemaan tutkimuskysymyksiäni ja niihin löytämiäni vastauksia sekä pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja merkitsevyyttä kuvataidekasvatuksen alalla ja esittelen mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

5.1 Tutkimuskysymysten tarkastelu

Olen tässä tutkimuksessani kartoittanut kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen kuvataidekasvatuksen käytännön toimintatapoja sekä testannut niitä toimintatutkimuksen metodein MiMi-projektin ujojen ja syrjäänvetäytyvien tyttöjen ryhmässä helsinkiläisessä yläkoulussa.

Feministinen ajattelu on ollut työssäni läsnä alistavien yhteiskunnallisten ja sosiaalisten valtasuhteiden näkyväksi tekemiseen ja niiden purkamiseen tähtäävänä poliittisena näkökulmana. Lisäksi tutkimukseni noudatteli feministiselle tutkimukselle tyypillistä monitieteistä lähestymistapaa. (Liljeström & co. 2000, 13–16.). Taustateoriani sisälsivät sekä tyttötutkimusta, feminististä pedagogiikkaa, suomalaista koulututkimusta että kuvataidekasvatuksen teoriaa. Tutkimukseni tärkeimmät käsitteet olivat kuvataidekasvatus, sukupuoli, intersektionaalisuus, kriittinen feministinen pedagogiikka ja sukupuolisensitiivinen pedagogiikka.

5.1.1 Ensimmäinen tutkimuskysymys: Miten kriittisen feministisen pedagogiikan ja sukupuolisensitiivisen pedagogiikan toimintatapoja voi soveltaa kuvataidekasvatuksessa?

Kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen pedagogiikan teorioista on tutkimukseni mukaan mahdollista soveltaa käytännön opetuksen metodeja kuvataidekasvatukseen, ja olen tässä työssäni esittänyt siihen yhdenlaisen tavan. Työni tärkeimpänä teoreettisena kehyksenä käytin yhdysvaltalaisen bell hooksin kehittämää kriittisen feministisen pedagogiikan suuntausta, jonka hooks on nimennyt osallistavaksi pedagogiikaksi (hooks 2007). Kuvataidekasvatukseen soveltamani osallistavan pedagogiikan menetelmät olivat äänen antaminen, dialogisuus, yhteisöllisyys, valtauttaminen sekä tunteiden ja ruumiillisuuden huomioiminen osaksi kokonaisvaltaista ihmisyyttä.

Äänen antaminen tarkoittaa jokaisen ryhmän jäsenen rohkaisemista omien ajatustensa, kokemustensa ja tunteidensa jakamiseen sekä toistensa aktiiviseen kuuntelemiseen. Äänen antamisen käsitteeseen liittyi opetuskokeilussani dialogisen keskustelun toimintatapa. Tavoitteenani oli ohjata opetuskokeiluryhmän keskustelua mahdollisimman tasa-arvoiseksi ja toisaalta sellaiseksi, että myös tunteiden ilmaisulle olisi

tilaa. Tämä vaati ryhmädynamiikan aktiivista ohjaamista ja toimivan yhteisöllisyyden rakentamista, jotka myös ovat keskeisiä osallistavan pedagogiikan menetelmiä. (Mt., 78–79, 137, 272.)

Valtauttamisen käsite viittaa ryhmän jäsenten oman toimijuuden rohkaisemiseen ja yhteisvastuullisuuden korostamiseen (mt.). Sen keinoina opetuskokeilussani käytin ryhmän sääntöjen ja tavoitteiden laatimista sekä niiden toimivuuden arviointia yhdessä ryhmän jäsenten kanssa.

Kokonaisvaltaisen ihmisyyden huomioiminen tarkoittaa osallistavassa pedagogiikassa tunteiden ja ruumiillisuuden hyväksymistä osaksi opetustilanteita (mt., 43). Kehollisuus oli läsnä opetuskokeilussani enimmäkseen MiMi-projektin ohjaajien suunnittelemina ja ohjaamina liikeharjoituksina.

Etsiessäni vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni luin osallistavan pedagogiikan lisäksi sukupuolisensitiivisestä pedagogiikasta sekä feministisestä kuvataidekasvatuksesta. Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan kirjallisuudesta löytämäni toimintatavat koskivat normatiivisten sukupuolioletusten purkamista ja esimerkiksi puheen tasolla tapahtuvan sukupuolittamisen välttämistä opetuksessa. Feministisen kuvataidekasvatuksen kirjallisuus tarjosi näkökulmia opetuksen käytäntöön koskien muun muassa opetussisältöjä ja tehtävänantoja.

Kirjallisuuden pohjalta listaamiini tavoitteisiin nojaten päätin, että opetuskokeilussani käsiteltäisiin identiteettiteemaa, jonka jaoin alateemoihin. Suunnittelin opetuskokeiluuni liittyvät kuvataidetehtävät siten, että niiden kautta päästiin kiinni käsiteltäviin teemoihin. Valitsin tehtäviin liittyvät kuvamateriaalit niin, että niissä oli näkyvissä monenlaisia ihmisiä muun muassa eri sukupuolikategorioista, etnisistä ryhmistä ja luokkataustoista. Kiinnitin huomiota lisäksi siihen, että opetusmateriaaleissa esiintyi ihmisiä myös omalle sukupuolikategorialleen epätyypillisissä rooleissa.

Kirjallisuus tarjosi hyvät lähtökohdat suunnitella kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen kuvataidekasvatuksen menetelmiä, mutta valmiita vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni en siitä löytänyt, vaan sovelsin löytämäni teoriaa omalla tavallani. Samojen lähteiden pohjalta olisi varmasti voinut suunnitella toisenlaisenkin sisällön opetuskokeilulle.

5.1.2 Toinen tutkimuskysymys: Miten em. toimintatavat toimivat käytännössä ujojen ja syrjäänvetäytyvien tyttöjen ryhmässä suomalaisen yläkoulun kontekstissa?

Kehittelemäni kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen kuvataidekasvatuksen toimintatavat vaativat tutkimukseni mukaan sekä hyvää suunnittelua että tilanteista joustavuutta toimiakseen. Testasin kehittelemiäni kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen kuvataidekasvatuksen menetelmiä käytännössä opetuskokeilussani Omaiset mielenterveystyön tukena -järjestön MiMi-projektissa, joka

tekee taidelähtöistä ennaltaehkäisevää mielenterveystyötä nuorten parissa. Opetuskokeiluni toteutui helsinkiläisen yläkoulun MiMi-ryhmässä, johon oli koottu ujoja ja syrjäänvetäytyviä tyttöjä ja joka kokoontui koko kevätlukukauden 2013 ajan. Opetuskokeiluni osuus ryhmän toiminnasta oli kahdeksan puolentoista tunnin mittaista viikkokokoonantumista huhti-toukokuussa.

Kartoittaakseni opetuskokeiluni kontekstia luin suomalaista koulututkimusta ja tyttötutkimusta. MiMi-ryhmän toiminta ja opetuskokeiluni sijoittuivat virallisen ja informaalin koulun välimaastoon eli eivät olleet tavanomaista opetusta mutta eivät toisaalta täysin vapaata oleiluakaan.

Äänen antaminen toteutui opetuskokeilussani sekä dialogisessa keskustelussa että kuvien tekemisen ja jakamisen kautta. Vaikka kaikki ryhmän jäsenet eivät oma-aloitteisesti osallistuneet keskusteluihin, heidän ajatuksensa, kokemuksensa ja tunteensa tulivat toisille näkyviin kuvataiteellisten töiden ja niiden yhteisen katsomisen kautta. Äänen antamisen tavoitteeseen liittyi myös toisten aktiivisen kuuntelemisen harjoittelu, ja ryhmäläiset oppivatkin opetuskokeiluni loppua kohden paremmin huomioimaan toisensa keskustelussa. Myös jotkut keholliset liike- ja draamaharjoitukset ohjasivat osallistujia kohtaamaan toisensa. Ryhmän yhteisöllisyyttä oli rakennettu jo ennen opetuskokeiluni alkua, mutta se voimistui opetuskokeilun myötä entisestään.

Ryhmän valtauttaminen toteutui yhteisesti laadittuina sääntöinä ja tavoitteina, joiden toteutumista arvioitiin yhdessä toiminnan päätteeksi. Säännöt oli päätetty jo ennen opetuskokeiluani, mutta niitä palautettiin mieliin erityisesti opetuskokeiluni alkuvaiheessa useampaan kertaan. Tavoitteet laadimme opetuskokeiluni ensimmäisellä kerralla. Niiden tarkoituksen hahmottaminen oli ryhmäläisille vaikeaa, ja tavoitteiden miettiminen jäi melko ulkokohtaiseksi tehtäväksi. Valtauttamisen tavoitteeseen vastasi myös MiMi-työntekijän ohjaama Tilan valtaus -harjoitus, jossa työskentelyyn varattu luokkatila otettiin uudella tavalla haltuun.

Toimivan yhteisöllisyyden ansiosta ainakin osa osallistujista uskalsi näyttää vaikeitakin tunteitaan ryhmässä avoimesti. Tunteiden käsittelylle varattiin tilaa sekä erikseen sitä varten suunnitelluilla tehtävillä että muun työskentelyn lomassa. Ruumiillisuus oli opetuskokeilussani mukana joka kerralla tehtyjen liikeharjoitteiden muodossa. Niitä ohjasivat enimmäkseen MiMi-projektin työntekijät. Sekä tunteet että ruumiillisuus huomioitiin siis opetuskokeilussani osaksi kokonaisvaltaista ihmisyyttä.

Opetuskokeiluni aikana jokaisen ryhmän jäsenen identiteetti huomioitiin myös puheen tasolla: ryhmäläisiä puhuteltiin vain heidän nimillään – ei yleistävillä sukupuolinimityksillä. Monipuoliset opetusmateriaalit tarjosivat laajan kirjon erilaisia samastumisen kohteita nuorille muun muassa sukupuolen, seksuaalisuuden ja etnisyyden osalta.

Suunnittelemini kuvataidetehtävien kautta käsitelimme identiteettiteemaa. Ensimmäisen kollaasitehtävän kautta ryhmäläiset toivat näkyville oman identiteettinsä eri osa-alueita, kuten

kiinnostuksenkohteita, ikää, sukupuolta sekä kulttuuri- ja perhetaustaa. Toisessa tehtävässä osallistujat pohtivat maalatan omaa näkökulmaansa maailmaan ja sitä, miten se poikkesi toisten näkökulmista. Kolmannen tehtävän kautta tarkasteltiin sukupuolen ilmaisuun liittyviä paineita, ja neljäs tehtävä vapautti tekijänsä naamion muodossa häneen kohdistuvista odotuksista ja paineista. Ryhmäläiset pitivät tehtävistä ja pohtivat niiden kautta oivaltavasti omaa itseään ja elämäänsä.

Kuvataidetehtävien ohella identiteettiteemaa käsiteltiin keskusteluissa sekä muun muassa tarinan lukemisen avulla. Ryhmäläisten omat kokemukset nivoutuivat näin teoreettisempaan ajatteluun, ja esimerkiksi intersektionaalisuutta käsiteltiin ilman, että jouduttiin käyttämään vaikeita sanoja.

Eskolan ja Suorannan (1998, 128–130) mukaan toimintatutkimuksen määritelmään liittyvät parempaan pyrkiminen ja interventio. Opetuskokeiluni yhteistyökoulun kontekstissa interventio toteutui ujojen ja syrjäänvetäytyvien tyttöjen valtauttamisena ja heidän äänensä rohkaisemisena. Koulun apulaisrehtori ja äidinkielenopettaja kertoivat ryhmän jäsenten itseluottamuksen lisääntyneen silminnähävästi myös ryhmätoiminnan ulkopuolella, minkä voi laskea onnistuneen intervention ansioksi. MiMi-projektin osalta interventio tapahtui sekä taiteellisen työskentelyn keinovalikoiman laajentamisessa että kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen pedagogiikan toimintatapojen – esimerkiksi sukupuolinimitysten välttämisen ja dialogisen keskustelun – esittelyssä projektin työntekijöille. Joidenkin näistä toimintatavoista arvelen jatkossakin olevan käytössä projektin toiminnassa.

Kehittelemäni kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen kuvataidekasvatuksen toimintatavat vahvistivat ryhmäläisten itsetuntemusta, kehittivät heidän vuorovaikutustaitojaan sekä auttoivat heitä muodostamaan myönteistä minäkuva. Vaikka esimerkiksi ryhmän yhteisten tavoitteiden laatiminen ei onnistunut niin hyvin, kuin olisin toivonut, oli opetuskokeiluni mielestäni kokonaisuutena onnistunut.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus, relevanssi ja jatkotutkimuksen aiheet

Tärkeimmät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteerit ovat Eskolan ja Suorannan (1998, 211–217) mukaan tutkijan avoimuus omasta subjektiviteetistään ja ennakko-oletuksistaan sekä tutkimuksen sisältämien väitteiden perusteltavuus ja totuudenmukaisuus. Olenkin tätä tutkimusraporttia kirjoittaessani pyrkinyt kertomaan itsestäni, taustoistani sekä tutkimusta koskevasta ennakko-oletuksista mahdollisimman avoimesti. Olen myös kertonut tutkimukseni vaiheista aina tutkimuskysymysten muotoutumisesta toimintatutkimuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä aineiston analysointiin asti. Toivon työni lukijan näin olevan mahdollista ymmärtää päättelyäni sekä tekemieni väitteiden perustelut.

Laadullisen tutkimuksen relevanssilla tarkoitetaan kyseisen tutkimuksen yleistä ja käytännöllistä merkitystä (Eskola & Suoranta 1998, 220). Koska oma tutkimukseni on toimintatutkimus ja siksi

käytännönläheinen, arvelen sillä olevan merkitystä muidenkin feministisestä tai sukupuolisensitiivisestä (kuvataide)kasvatuksesta kiinnostuneiden pedagogien käytännön työn kannalta. Tarkastelen tutkimuksessani sellaisia kysymyksiä, joita varmasti moni kasvatuksen kentällä työskentelevä kohtaa. Toisaalta koska feminististä tai sukupuolisensitiivistä kuvataidekasvatusta ei ole Suomessa aiemmin kehitelty, on tutkimukseni tärkeä avaus sekä aiheen teoreettiseen käsittelyyn että käytäntöjen kehittämiseen.

Tutkimustulokseni ovat riippuvaisia kontekstistaan, ajasta ja paikasta. Kehittelemäni kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen kuvataidekasvatuksen toimintatavat ovat varmasti osittain siirrettävissä sellaisinaan toisiin toimintaympäristöihin, ja osittain niitä on tilanteisesti sovellettava jo osallistavan pedagogiikan joustavuutta korostavan ominaislaadunkin vuoksi. Menetelmäni ovat toisaalta vain alku, ja kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen kuvataidekasvatuksen toimintatapojen työkalupakkia voi tästä laajentaa edelleen. Osallistavan pedagogiikan menetelmien käyttäminen muunlaisissa yhteyksissä – erityisesti tavallisessa kouluopetuksessa – olisi mielestäni tärkeä tutkimuksen aihe kuvataidekasvatuksen alalla tai kasvatustieteessä yleensä. Myös kuvataiteellisen työskentelyn yhdistäminen sekä keholliseen toimintaan että dialogiseen keskusteluun kaipaa mielestäni lisätutkimusta. Monitaiteisuus ja siihen yhdistettävä dialogisuus voisivat vielä pitemmälle kehiteltyinä lisätä taideopetuksen hyvinvointia ja itsetuntemusta edistävää vaikutusta.

Lähteet

Painetut lähteet

Butler, Judith 2006: *Hankala sukupuoli*. Suom. Tuija Pulkkinen & Leena-Maija Rossi. Helsinki: Gaudeamus.

Calvert, Ann E. 1996: An Art Curriculum Model for Gender Equity. Teoksessa Georgia Collins & Renee Sandell (toim.): *Gender Issues in Art Education: Content, Contexts, and Strategies*. Virginia: The National Art Education Association; s. 155–164.

Colbert, Cynthia 1996: Issues of Gender in the Visual Arts Education of Young Children. Teoksessa Georgia Collins & Renee Sandell (toim.): *Gender Issues in Art Education: Content, Contexts, and Strategies*. Virginia: The National Art Education Association; s. 60–69.

Dalton, Pen 2001: *The Gendering of Art Education. Modernism, Identity and Critical Feminism*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Daniel, Vesta A. H. 1996: Womanist Influences on Curricular Ecology. Teoksessa Georgia Collins & Renee Sandell (toim.): *Gender Issues in Art Education: Content, Contexts, and Strategies*. Virginia: The National Art Education Association; s. 78–88.

Efland, Arthur D. 1998: Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa. Suom. Virpi Wuori. Käännösluonnos julkaisemattomasta käsikirjoituksesta. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Freire, Paulo 2005: *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina 1992: Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmaa (toim.): *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: SKS; s. 314–327.

Gordon, Tuula 1999: Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino; s. 99–116.

Heikkinen, Hannu L. T. 2007: Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen, Esa Rovio & Leena Syrjälä (toim.): *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura; s. 16–38.

Heikkinen, Hannu L. T. & Rovio, Esa & Kiilakoski, Tomi 2007: Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen, Esa Rovio & Leena Syrjälä (toim.): *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura; s. 78–93.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2004: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

hooks, bell 2007: *Vapauttava kasvat*us. Suom. Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Karvinen, Marita 2010: Sateenkaaren värit koulussa – suvaitsevaisuudesta yhdenvertaisuuteen. Teoksessa Markku Suortamo, Liisa Tainio, Elina Ikävalko, Tarja Palmu & Sirpa Tani (toim.): *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus; s. 111–132.

Keskitalo-Foley, Seija 1996: Sivuttamisista kohtaamisiin. Vallan ulottuvuuksia pedagogiikassa. Teoksessa Päivi Naskali (toim.): *Pulpetti ja karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja*. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja; s. 2–15.

Konttinen, Riitta 2010: *Naiset taiteen rajoilla. Naistaiteilijat Suomessa 1800-luvulla*. Helsinki: Tammi.

Lahelma, Elina 1999: Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino; s. 79–96.

Lahelma, Elina 2009: Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.): *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino; s. 136–156.

Lehtonen, Jukka 2005: Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.): *Kenen kasvat*us? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino; s. 62–86.

Lehtonen, Jukka 2010: ”Kaikki kuvatk

in on sellaisia: isä, äiti ja lapsi” – heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla. Teoksessa Markku Suortamo, Liisa Tainio, Elina Ikävalko, Tarja Palmu & Sirpa Tani (toim.): *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus; s. 87–110.

Liljeström, Marianne & Anttonen, Anneli & Lempiäinen, Kirsti 2000: Nykyfeminismin ajattelijoita: Johdatus teemaan. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen ja Marianne Liljeström (toim.): *Feministejä. Aikamme ajattelijoita*. Tampere: Vastapaino; s. 9–18.

Metso, Tuija 1992: Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmaa (toim.): *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: SKS; s. 270–283.

Norema, Anne & Pietilä, Penni & Purtonen, Tanja 2010: *Pipot tiedon tiellä. Sukupuolihuomioita opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Ojala, Hanna & Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana 2009: Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.): *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, s. 13–38.

Pulkkinen, Tuija 2000: Judith Butler. Sukupuolen suorittamisen teoreetikko. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen & Marianne Liljeström (toim.): *Feministejä. Aikamme ajattelijoita*. Tampere: Vastapaino; s. 43–60.

Reisby, Kirsten 1999: Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa Anne-Lise Arnesen (päätoim.): *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Suom. Pirkko Hynninen. Helsinki: Yliopistopaino; s. 15–33.

Sungur, Aysegül S. 2003: Turkkilainen tyttö. Luokittelemisesta. Teoksessa Linda Skugge, Belinda Olsson & Brita Zilg: *Pilluparvi*. Suom. Anu Tukala. Helsinki: Like; s. 93–99.

Suoninen, Eero 1999: Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino; s. 17–20.

Syrjäläinen, Eija & Kujala, Tiina 2010: Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Markku Suortamo, Liisa Tainio, Elina Ikävalko, Tarja Palmu & Sirpa Tani (toim.): *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus; s. 25–40.

Tainio, Liisa 2009: Puhuttelu luokahuoneessa. Tytöt ja pojat huomion kohteena. Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.): *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino; s. 157–186.

Tarmo, Marjatta 1992: “Tytöt ne mutisee mekkoosa.” Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmaa (toim.): *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: SKS; s. 284–300.

Tolonen, Tarja 2001: *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.

Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi 2005: Kenen kasvatus? Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.): *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino; s. 7–28.

Vuorikoski, Marjo 2003: Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari: *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino; s. 131–154.

Vuorikoski, Marjo 2005: Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.): *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino; s. 31–61.

Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi 2005: Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.): *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino; s. 309–334.

Verkkolähteet

Brah, Avtar & Phoenix, Ann 2004: Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3); s. 75–86.

Ladattu pdf-tiedostona 3.7.2013.

<http://vc.bridgew.edu/jiws/vol5/iss3/8>

Gordon, Tuula 2002: Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.): *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2002; s. 59–73. Helsinki: Helsingin kaupunki, Opetusvirasto. Ladattu pdf-tiedostona 8.7.2013.

<http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+%28toim.%29,+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf>

Kärjä, Anu-Maija 14.11.2012: Puheenvuorossa lastenkirurgi Mika Venhola: intersukupuolisen lapsen oikeudet. *Yle: Akuutti*. Viitattu 9.7.2013.

http://ohjelmat.yle.fi/akuutti/puheenvuorossa_lastenkirurgi_mika_venhola_intersukupuolisen_lapsen_oikeudet

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2002: Erot ja erilaisuus koulussa. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.): *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2002; s. 74–77. Helsinki: Helsingin kaupunki, Opetusvirasto. Ladattu pdf-tiedostona 8.7.2013.

<http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+%28toim.%29,+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf>

Mappes, Johanna & Hurme, Mikko 29.3.2013: Ihmisen sukupuoli on tulkinnanvarainen asia. *Helsingin sanomat*. Viitattu 9.7.2013.

<http://www.hs.fi/paakirjoitukset/Ihmisen+sukupuoli+on+tulkinnanvarainen+asia/a1364449978317>

Mikkola, Arja 17.10.2009: Intersukupuolisia leikataan surutta. *Kaleva*. Viitattu 9.7.2013.

<http://www.kaleva.fi/uutiset/kotimaa/intersukupuolisia-leikataan-surutta/291612/>

MiMi-projekti 2013: Terve mieli, mitä kuuluu? Hyvinvointia ja ilmaisun iloa. Facebook-sivu. Viitattu 6.10.2013.

<https://www.facebook.com/pages/Terve-Mieli-mit%C3%A4-kuuluu-Hyvinvointia-ja-ilmaisun-iloa/571713549521677?id=571713549521677&sk=info>

OAJ 2006: *Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet*. Viitattu 14.8.2013.

http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL

Perusopetuksen laatukriteerit (2010). Ladattu pdf-tiedostona 5.10.2013.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/opm06.pdf?lang=fi>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Ladattu pdf-tiedostona 5.10.2013.

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Lait ja säädökset

609/1986. *Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta*. Viitattu 5.10.2013.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>

21/2004. *Yhdenvertaisuuslaki*. Viitattu 5.10.2013.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021>

232/2005. *Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta*. Viitattu 6.10.2013.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050232>

Muut lähteet

Jääskeläinen, Liisa 16.5.2013: Seminaaripuheenvuoro ”Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden uudistaminen ja sukupuolten tasa-arvo”. Sukupuoli päiväkotien ja koulujen arjessa -seminaari. Säätytalo, Helsinki.

Kankkunen, Tarja 2004: *Tytöt, pojat ja erojen leikki. Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 52. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. CD-ROM-julkaisu.

Liitteet

Liite 1: Tutkimuslupapyyntö MiMi-ryhmäläisten huoltajille

Hei!

Nuorene on tällä kevätlukukaudella mukana Terve mieli, mitä kuuluu? Hyvinvointia ja ilmaisun iloa (MiMi) -projektin järjestämässä työpajassa (...) yläasteella. Olen kuvataidekasvatuksen opiskelija Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulusta, ja teen taiteen maisterin opinnäytetyöhöni liittyvän opetuskokeilun MiMi-projektin (...) yläasteen työpajassa. Käytännössä tämä tarkoittaa, että ohjaan yhdessä muiden MiMi-projektin työntekijöiden kanssa suunnitellun kuvataiteellisen työskentelykokonaisuuden (...) työpajassa huhti-toukokuussa 2013 ja dokumentoin omaa ohjaamistani sekä ryhmän osallistumista toimintaan eri tavoin. Käytän tällä tavoin keräämääni aineistoa **vain omassa opinnäytteessäni**, jonka kirjoitan vuoden 2013 aikana. Analysoin aineistoa ennen kaikkea kuvataidekasvatuksen näkökulmasta pohtien sitä, miten valitsemani kuvantekemisen tekniikat sekä oma ohjaamiseni vaikuttivat nuortenryhmän toimintaan sekä sitä, miten ne tukivat MiMi-projektin tavoitteita. **Kerätty aineisto on tutkimuksen tekemisen ajan vain minun käytössäni, eikä sitä luovuteta eteenpäin. Lopullisesta opinnäytetyöstäni ei voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä, ja tutkimuksen aikana kerätty aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.**

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja nuorellanne sekä teillä on oikeus kieltäytyä osallistumisesta tutkimukseen tai vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tämä ei vaikuta nuorene työpajaosallistumiseen millään tavalla. Jos haluatte vetäytyä tutkimuksesta myöhemmin, voitte olla minuun yhteydessä sähköpostitse osoitteeseen anni.toivonen@aalto.fi tai välittää tiedon nuorene kautta kirjeitse.

Toivoisin, että vastaisitte tähän viestiin ja ilmoittaisitte kirjallisesti, annatteko luvan sisällyttää nuorene tutkimukseeni sekä eri dokumentoinnin tapoihin toimintatutkimuksen aikana. Erityisesti toiminnan videotointi hyödyttäisi tutkimustani, koska sen avulla voin työpajatoimintaa ohjatessani keskittyä vain ohjaamiseen ja toimintaan nuorten kanssa, ja palata tapahtumiin myöhemmin sekä äänen että kuvan avulla.

Jos teillä on kysyttävää jostakin opetuskokeiluun tai opinnäytetyöhöni liittyvästä, voitte kirjoittaa minulle sähköpostia osoitteeseen anni.toivonen@aalto.fi.

Ystävällisin terveisin

Anni Toivonen

o Annan Anni Toivoselle luvan Taiteen maisterin opinnäytetyössään tutkia MiMi-projektin työpajatoimintaa siten, että nuoreni

(nimi) _____ on yksi tutkittavan ryhmän jäsenistä ja siten mukana tutkimusaineistossa.

o Annan Anni Toivoselle luvan dokumentoida työpajatoimintaa videokuvaten siten, että nuoreni esiintyy videolla.

o Annan Anni Toivoselle luvan dokumentoida työpajatoimintaa valokuvaten siten, että nuoreni esiintyy kuvissa.

o Annan Anni Toivoselle luvan dokumentoida työpajatoimintaa ääninauhurilla siten, että nuoreni puheet tallentuvat nauhurille.

o Annan Anni Toivoselle luvan haastatella nuortani ja nauhoittaa haastattelun ääninauhurilla.

Huom! Videokuvaa, valokuvia ja äänitiedostoja ei esitetä missään eikä niitä luovuteta eteenpäin, vaan ne ovat vain aineistoa Anni Toivosen opinnäytetyötä varten. Kerätty aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Lopullisesta opinnäytetyöstä ei voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä.

Aika ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2: Yksilöhaastattelun kysymykset teemoittain

Ryhmä

- Onko sinusta tuntunut, että olet saanut olla oma itsesi ryhmässä?
- Millainen oma roolisi ryhmässä on ollut? (Esim. tarkkaileva, vetäytyvä, innostava, aktiivinen, puhelias, kuunteleva)
- Oletko mielestäsi saanut riittävästi tilaa ryhmässä (eli oletko saanut tuoda esiin omia ajatuksiasi ja tunteitasi silloin, kun olet halunnut)?
- Onko ryhmä ollut mielestäsi tasa-arvoinen vai ovatko jotkut ryhmäläiset hallinneet toimintaa tai keskusteluja enemmän kuin toiset?
- Noudattivatko kaikki ryhmässä yhdessä laadittuja sääntöjä?

Teemat

- Ovatko kokoontumisissa käsitellyt teemat olleet itsesi kannalta tärkeitä vai yhdentekeviä?
- Oletko palannut pohtimaan kokoontumisissa käsiteltyjä tai tehtyjä asioita niiden jälkeen? Mitä esimerkiksi?
- Olisitko halunnut käsitellä jotain teemaa tai asioita enemmän tai vähemmän?
- Mitä muita asioita olisit halunnut käsitellä ryhmässä?

Toiminta

- Muistatko vielä millaisia omia tavoitteita asetit toiminnalle? Ovatko tavoitteesi toteutuneet?
- Miltä toiminnan erilaiset muodot, kuvan tekeminen, kehoollinen ilmaisu ja keskustelu, ovat sinusta tuntuneet?
- Ovatko kehoolliset harjoitukset ja kuvien tekeminen auttaneet sinua käsittelemään teemoja tai tutustumaan omaan itseesi paremmin? Mitkä harjoitukset erityisesti ja miten?
- Mikä harjoitus tai tekeminen on ollut erityisen antoisaa tai mukavaa?

- Mikä harjoitus tai tekeminen on ollut sinulle hankalaa tai epämukavaa?
- Olisitko halunnut tehdä jotain enemmän tai vähemmän?
- Haluaisitko lisää tällaista toimintaa?

Ajatukset omasta itsestä

- Oletko oppinut jotakin uutta itsestäsi toiminnan kautta?
- Oletko uskaltanut tehdä jotain sellaista, mitä et aikaisemmin ole tehnyt? Oletko esimerkiksi kertonut itsestäsi toisille asioita, joita et ole aikaisemmin kertonut muille? Tai oletko uskaltanut kehollisissa harjoituksissa tehdä jotain sellaista, mitä et aikaisemmin olisi uskaltanut?
- Miten kokoontumiset ovat vaikuttaneet itseesi ja elämääsi?
- Onko sinulla mielestäsi hyvä itsetunto? (Tai oletko mielestäsi epävarma tai itsevarma?)
- Onko toiminnalla ollut mielestäsi vaikutusta itsetuntoosi tai siihen miten itsevarma olet?
- Onko toiminnasta ollut mielestäsi sinulle jotain hyötyä tai apua?

Toiminnan herättämät tunteet

- Miltä kokoontumisiin tuleminen on tuntunut?
- Millaisia tunteita sinulle on kokoontumisissa herännyt? (Esim. iloa, vaivautuneisuutta, vastenmielisyyttä, läheisyyden tunnetta, surua, innostusta, ahdistusta)
- Oletko uskaltanut ilmaista tunteesi ryhmässä avoimesti?
- Miltä toisten tunteiden vastaanottaminen on tuntunut? (Esim. vaikeista elämäntilanteista puhuttaessa)
- Miltä tavalliseen koulupäivään siirtyminen kokoontumisten jälkeen on tuntunut?
- Millaiselta toisten ryhmäläisten kohtaaminen on tuntunut koulupäivän muissa tilanteissa?

Liite 3: MiMi-projektin kyselylomake

PALAUTE MIMI-PROJEKTIN TOIMINNASTA

		Ei lainkaan	Jossain määrin	Paljon	En osaa sanoa
1	Mielestäni ryhmässä tehdyt harjoitteet ja tehtävät olivat kivoja				
2	Opin uusia asioita itsestäni				
3	Opin uusia asioita toisista ryhmäläisistä				
4	Sain uusia kavereita ryhmän kautta				
5	Haluaisin osallistua luoviin ryhmiin jatkossakin				
6	Minua jännitti usein ryhmässä				
7	Ryhmän toiminta ei häirinnyt koulutyötäni				
8	Ryhmän ohjaajat huomioivat minua riittävästi				
9	Ohjaajat olivat mukavia				

Mitä haluat sanoa meille ryhmästä tai mistä tahansa muusta?

--